

Zur Psychologie der geistigen Behinderung

WOLFGANG JANTZEN

1. Geistige Behinderung: Definitionen, Klassifikationen, Epidemiologie¹

"Einen geistig Zurückgebliebenen sollte man nicht wie eine Uhr ansehen, deren Werk nicht mehr in Ordnung ist. Statt dessen sollten wir fragen »Welche Sprachspiele kann er spielen?« " (Ludwig Wittgenstein, 1991, S 165)

1.1 Zum Begriff "geistige Behinderung"

Die Geistige Behinderung hat im *Alltag* viele Synonyme: Blödsinnige, Schwachsinnige, Idioten, Imbezille, Debile, Deppen, Stupide usw. Dies ist nicht nur im deutschen Sprachbereich so. Für die *englische Sprache* stellt z.B. Sinason (1994, S 43 ff.) die folgende eindrucksvolle Liste zusammen, jeweils etymologisch kommentiert: *backward, blockhead, changeling, cretin, daft, defective, deficient, dense, dim, disable, disability, dolt, dope, dotard, dull, dullard, dumb, dummy, dunce, feeble, fool, handicap, idiot, imbecile, impair, jobbernowl, mad, maladjusted, mental, mongol, moron, ninny, numskull, oaf, retard, shallow-brain, silly, simple, slow, spastic, special, stupid, subnormal, thick.*

Moderne wissenschaftliche Klassifikationen verwenden in der Regel Intelligenzquotienten oder Intelligenzalter-Angaben, um geistige Behinderung zu definieren.

Im angloamerikanischen Sprachbereich wird die Kennzeichnung "mental retardation" (MR) als Oberbegriff sowohl für "Lernbehinderung" als auch für "geistige Behinderung" verwendet.

Lernbehinderung (mild mental retardation) kennzeichnet, bezogen auf die Gaußsche Normalverteilungskurve, in der Regel einen Bereich zwischen 2,67 und 2 Standard-

¹ Leicht erweiterter Ausschnitt aus einem in Arbeit befindlichen Buchmanuskript zur Neuropsychologie der geistigen Behinderung [verfasst 1998]. Beim bisherigen Stand geht ein Kapitel „Das Gehirn ist ein soziales Organ“ vorweg und ein begonnenes Kapitel „Neuropsychologie“ mit den bisherigen Teil-

abweichungen unter dem Mittelwert (IQ 50--70; bei einem IQ-Mittelwert von 100 beträgt eine Standardabweichungseinheit 15 IQ-Punkte). Dies wären knapp zwei Prozent der Bevölkerung. In der deutschen Diskussion wurde Lernbehinderung schon oberhalb dieses Bereichs angenommen. So nennt das entsprechende Gutachten von Kanter (1974) für die Bildungskommission des deutschen Bildungsrates IQ-Werte von 55/60 bis 70/75 (etwa 4% der Bevölkerung) und darüber liegend "lerngestörte Kinder", deren IQ-Maß ≤ 85 (also eine Standardabweichungseinheit) anzusetzen ist. "Lernbehinderung" bezieht sich in der deutschen Diskussion in der Regel auf die Schüler der Schule für Lernbehinderte, früher Hilfsschule, und verliert in der gegenwärtigen Debatte um die Umwandlung dieser Schulen in Förderzentren endgültig seine Bedeutung als trennscharfer Begriff. Historisch ging dem Begriff Lernbehinderung der Begriff *Debilität* voraus. Er wurde der DDR bis zu ihrem Zusammenbruch noch auf Hilfsschüler angewendet.

Was im Fähigkeitsniveau unter dem Bereich der Lernbehinderung liegt, wird in der deutschen Diskussion *geistige Behinderung* genannt. Teilweise werden hier, also im IQ-Bereich unter 50--60, auch noch die alten Begriffe *Idiotie* (meist entsprechend einem IQ ≤ 25 --35) und *Imbezillität* (IQ 25/35--50/60) verwendet. In der älteren wissenschaftlichen Diskussion finden sich darüber hinaus Bezeichnungen wie *Oligophrenie* und *Moronie* (moron [*engl.*]: Trottel, Schwachkopf). Im Bereich der Binnendifferenzierung von geistiger Behinderung werden -- angelehnt an die IQ-Verteilung -- unterschiedliche Schweregrade unterschieden. *Mild mental retardation* entspricht dem Bereich "Lernbehinderung" während *moderate* (mäßige), *severe* (schwere) und *profound* (sehr schwere) *MR* die Binnendifferenzierung von "geistiger Behinderung" ausdrücken.

Die genannten IQ-Differenzierungen weichen in den verschiedenen Definitionen etwas voneinander ab, was aber völlig bedeutungslos ist:

- Erstens sind mit den vorhandenen IQ-Tests ohnehin Menschen mit einer geistigen Behinderung in den meisten Fällen nicht testbar, da die Aufgaben ihren häufig motorisch und sensorisch und vor allem sprachlich stark eingeschränkten Möglichkeiten nicht angemessen sind.

- Zweitens liegt der Differenzierung von Personen durch Tests die Differenzierung in der Eichstichprobe der Tests zugrunde. Bei zweieinhalb bis drei Standardabweichungseinheiten unter dem Mittelwert liegen jedoch (bei Eichstichproben der Tests mit in der Regel zwei- bis dreitausend Personen) dem Vergleich eines geistig behinderten Menschen mit der Eichstichprobe gerade einmal zwischen 3 und 18 Vergleichspersonen zugrunde!

IQ-Angaben in diesem Bereich sind weit eher Zuschreibungen als valide Messungen. Trotzdem liegt ihnen eine Realität sehr schwerer Lebenseinschränkung zu Grunde. Kognitive Einschränkungen selbst lassen sich weit besser mit dem Konzept des Intelligenzalters (vgl. Holtz 1994, S 28) und noch besser mit notwendig aufeinander aufbauenden Stufen der Intelligenzentwicklung (z.B. im Sinne von Piaget und Inhelder) kennzeichnen. Beide Konzepte heben die Kompetenz genauer hervor als der IQ und bieten bessere Voraussetzungen für die Bestimmung adäquater Entwicklungsaufgaben.

Insofern es bei geistiger Behinderung um Aspekte schwerer Lebensbeeinträchtigung geht, hat die moderne Binnendifferenzierung geistiger Behinderung verschiedene Vorläufer. So versuchte der deutsche Psychiater Kraepelin (1915, S 2176) eine Definition entsprechend der Gliederung der *Geschäftsfähigkeit* im Bürgerlichen Gesetzbuch (BGB), wobei er Idiotie an den Altersbereich bis sechs Jahre (schwere Idiotie bis zu einem Jahr), Imbezillität an den Bereich bis 14 Jahre und Debilität an den Altersbereich bis 18 Jahre (Volljährigkeit und unbegrenzte Geschäftsfähigkeit damals 21 Jahre) anlehnte.

Dass Intelligenz als einziges Kriterium nicht zur Definition ausreicht, drückt die heute verwendete duale Diagnose aus: Zweites Kriterium neben der Intelligenz ist die *soziale Kompetenz*. Außerdem darf der Begriff "geistige Behinderung" nach den geltenden Definitionen nur auf Entwicklungsstörungen angewendet werden, die bis zu einem Alter von 18 Jahren in Erscheinung getreten sind.

Aber auch dies ist nicht neu: Schon bei Kraepelin lesen wir neben dem Bezug auf die Geschäftsfähigkeit von den "gesellschaftsfeindlichen" Zügen der Imbezillen (S 2178). Und vor ihm findet die *Ausdifferenzierung des Begriffs der geistigen Behinderung aus dem großen Gebiet des "moralischen Schwachsinn"* ihren Theoretiker in dem Franzosen Paul Sollier, dessen Buch "Der Idiot und der Imbezille" ab 1891 in

deutscher Übersetzung vorliegt und wie kein anderes die Diskussion um Idiotie, Imbezillität und Debität im Kaiserreich und in der Weimarer Republik bestimmte.

Idioten sind für Sollier die geborenen *Asozialen*, *Imbezille* die geborenen *Antisozialen*.

"Der Idiot ist ein Automat, der sich erst infolge der äußeren Anregung, die er empfängt, bewegt" (Sollier 1891, S 3). Und vor allem ist er sozial völlig unfähig und unangepaßt: "Bei dem einfachen Idioten in seinen verschiedenen Graden beobachtet man fast allgemein Eßgier, Gefräßigkeit, nichts läßt sich damit vergleichen; man muß bei den Mahlzeiten der Idioten zugegen gewesen sein, um sich davon zu überzeugen. Bei den sehr tiefstehenden Idioten ist es ein wenig erfreulicher Anblick zu sehen, wie sie die Speisen regurgitieren, wie sie mit vollen Händen in den Speisen herumfahren, sie auf dem Tische herumwerfen, wie sie sich damit beschmieren, sie gierig in den Mund stecken und sie, ohne sich die Zeit und die Mühe zum kauen zu gönnen, hastig verschlingen" (ebd. S 42 f.). Entsprechend fallen die Ausführungen über die "antisozialen" Imbezillen aus: "Sie sind die zuchtlosesten Individuen, die es gibt" (ebd. S 119). Sie sind sexuell auffällig, stehlen und zerstören und manchmal morden sie auch. Über moralisches Gefühl verfügen sie nicht. Sie sind durchtrieben und weiden sich an den Schmerzen anderer und sie sind innerhalb der großen Familie, die sie mit den gewöhnlichen Verbrechern bilden, "die in Bezug auf die Intelligenz, nicht aber in Bezug auf die schlechten Triebe am wenigsten gut bedachten Repräsentanten derselben" (ebd. S 111). Da sie sehr viel schädlichere und gefährlichere Geschöpfe als der Idiot sind, muß man sie "unschädlich machen, das versteht sich von selbst" (ebd. S 222).

Natürlich drückt Sollier, sonst hätte das Buch nicht diese Verbreitung gefunden, einen *common sense* aus, der bereits vorher vorhanden war² und der sich keineswegs nur in den Zwangssterilisationen und Behindertenmorden des Naziregimes ausdrückt, sondern bis heute fortexistiert.³

So zeigt sich in der heutigen Debatte um die Thesen Peter Singers (1984, Kuhse und Singer 1985), die ein Teil der sogenannten Bio-Ethik-Debatte ist (vgl. Stellmach 1997), dass im Bereich schwerer geistiger Behinderung nach wie vor die Debatte um

² So beinhaltet die "Naturwissenschaftliche Untersuchung über untergeschobenen Kinder" von M.G. Voigt aus dem Jahre 1667 folgende Definition: "Untergeschobene Kinder sind ein Foetus, eine einen Menschen darstellende Gestalt, die vom Teufel in der Gebärmutter der Zauberinnen aus Blut oder einer andere Materie gestaltet und erzeugt worden sind und an Stelle der richtigen Kinder untergeschoben wurden". Die aufgezählten Attribute lassen unschwer erkennen, daß geistig behinderte Kinder gemeint sind: 1. Gefräßigkeit, 2) stentorhaftes Schreien, 3) auffällige Verformung des Kopfes, 4) Schwierigkeiten beim Sprechen, 5) Leichtigkeit in der Freude (= Schadenfreude) über das Böse (zit. nach Bachmann 1985, S 33, 36 f.).

³ Nicht nur der Bio-Ethik-Debatte wird häufiger der Begriff des *Monsters* für schwer geistig und körperlich behinderte Menschen bemüht. Von diesem Begriff (teras = Monster) leitet auch ein medizinisches Teilgebiet, die Teratologie, die Lehre von den Fehl- und Mißbildungen, ihren Namen ab. Als Gegenstand dieser Wissenschaft sind geistig behinderte Menschen meist Objekt der Vermeidung, Bekämpfung sowie der Schaffung sozialer Distanz und nicht Subjekt der Anerkennung; vgl. exemplarisch das 1993 erschienene Buch des Rostocker Anatomen Schumacher mit dem reißerischen Titel "Monster und Dämonen".

Wert und Würde geistiger behinderter Menschen nicht ausgestanden ist⁴. Auch die von Sollier vielfältig beschriebenen schweren Verhaltensauffälligkeiten der Imbezillen, werden immer noch zum Anlass schwerer Disziplinierungen bis hin zu Psychochirurgie, Elektroschock und Vergabe hoher Psychopharmakadosierungen anstelle eines möglichen menschenwürdigen und pädagogisch-therapeutisch erfolgreichen Umgangs mit den Problemen. Zwar hat die Praxis der in den letzten dreißig Jahren zunehmend realisierten Deinstitutionalisierung gezeigt, dass es auch bei schweren Verhaltensstörungen andere Wege gibt, als das Verwahren in Anstalten (vgl. Theunissen 2001). Dennoch ist das Unverständnis gerade gegenüber schweren "Abweichungen" im Bereich sozialer Kompetenz noch sehr groß.

Die bei Sollier aufzufindende extreme soziale Distanz gegenüber geistig behinderten Menschen (auch in Vorurteilsstudien ist ihnen gegenüber die Distanz am größten) zeigt sich auch darin, dass erst im letzten Jahrzehnt mehr und mehr zahlreiche psychische Störungen bei geistig behinderten Menschen anerkannt werden (vgl. Wendler 1993, S 139 ff). Bis dahin schloss das Konzept der geistigen Behinderung entsprechende Leidensfähigkeit und Subjekthaftigkeit schlichtweg aus.

1.2 Klassifikationssysteme

Zur Zeit finden drei verschiedene Klassifikationssysteme von geistiger Behinderung international Anwendung. Es sind dies die Systeme der (1) *American Association on Mental Deficiency* (AAMD), (2) der *American Psychiatric Association* (APA) sowie (3) der *Weltgesundheitsorganisation* (WHO).

1.2.1 Das Klassifikationssystem der AAMD

Die Klassifikation der AAMD geht in der 1973 revidierten Fassung des "Manual on Terminology and Classification" von der bekannten dualen Diagnose aus und unterscheidet drei Niveaus geistiger Behinderung (moderate: IQ 36--52, severe 20-35, profound <20).

Holtz (1994, S 33) würdigt dieses System wie folgt:

⁴ Singer befürwortet, daß es für schwer geistig behinderte Kinder oft besser sei, nicht zu leben, und tritt in bestimmten Fällen für aktive 'Euthanasie' ein.

"Bedeutsam an der Definition ist, dass neben den Hinweisen zur Erfassung des Konstrukts im Rahmen der Klassifikation (»Doppelkriterium«) offensichtlich die **altersgemäße Bewältigung von Alltagsaufgaben** als bedeutsam für die individuelle Beurteilung angesehen wird. Nicht so sehr die **potentielle Intelligenz** (...) als vielmehr die Beschreibung des aktuellen Verhaltens soll das vorrangige diagnostische Kriterium sein. Diese Auffassung führt aber auch dazu, dass eine Differentialdiagnose zwischen »anderen« Störungen im Entwicklungsalter, wie »Schizophrenie, Autismus, Hirnschädigung« nicht vorgenommen wird. Demgegenüber wird mit der Begrenzung der Entwicklungsphase auf das 18. Lebensjahr offensichtlich eine Abgrenzung zu spezifischen Störungen des Erwachsenenalters getroffen."

1.2.2 Das Klassifikationssystem der APA

Während zur Zeit noch weithin die Fassung DSM-III-R des Diagnostischen und Statistischen Handbuchs (DSM) Anwendung findet, wird gleichzeitig die Version DSM-IV eingeführt, die in engerer Abstimmung zur Internationalen Klassifikation der Krankheiten (ICD-10) steht.

In beiden Versionen des DSM wird geistige Behinderung als Entwicklungsstörung behandelt, von der eine andere Gruppe von Entwicklungsstörungen, welche vor allem Autismus umfasst, unterschieden wird. Die Klassifikation nach IQ ist in beiden DSM-Versionen (1989, S 69 ff, 1994, S 42 ff) identisch (mild MR: IQ 50--55 bis ca. 70, moderate MR: 35--40 bis 50--55, severe MR 20--25 bis 35--40, profound MR: <20--25).

Da das DSM über fünf Definitionachsen verfügt, sind der Diagnose geistige Behinderung (*Achse II*; in DSM-III-R: "Entwicklungsstörungen", in DSM-IV: "Persönlichkeitsstörungen, geistige Behinderung"), weitere Aspekte hinzuzufügen, auch ohne dass auf die Möglichkeit der Mehrfachklassifikation innerhalb einer Achse zurückgegriffen wird (z.B. im Sinne zusätzlicher psychischer und emotionaler Störungen wie Borderline-Syndrom u.a.m.). Von besonderem Interesse ist das im DSM-IV in *Achse I* (Klinische Störungen und andere Bedingungen, die Fokus klinischer Aufmerksamkeit sein könnten) im Rahmen von "Anxiety-Disorders" aufgenommene *Postraumatische-Streß-Syndrom*. Es könnte bei Berücksichtigung neuerer Auffassungen recht häufig zur Anwendung kommen (vgl. Jantzen 2001). Die weiteren Achsen des DSM-IV beinhalten folgende zu berücksichtigende Dimensionen: *Achse III*: Allgemeine medizinische Bedingungen, *Achse IV*: Psychosoziale und Entwicklungsprobleme; *Achse V*: Globale Diagnostizierung des Gesamtfunktionsniveaus. Durch diese Spezifizierungen hat das DSM, insbesondere in der neuen Version DSM—IV,

erhebliche Vorteile gegenüber der Vorgehensweise der AAMD, da die multiaxiale Anlage die Untersuchungen sozialer Feldbedingungen ermöglicht, die alle jene Aspekte hervorzubringen vermögen, welche in der alten Auffassung der gestörten Biologie alleine zugeschrieben wurden.

Unlängst hat die *American Association on Mental Retardation* (AAMR) eine bis heute umstrittene *Modifikation der Definition von geistiger Behinderung* vorgeschlagen (Luckasson et al. 1992):

In der Definition der AAMR soll das IQ-Kriterium etwas liberalisiert werden (bis hin zu 70--75 IQ). Die Diagnose soll sich primär auf die Unterstützungsbedürfnisse des Individuums beziehen und adaptive Fähigkeiten in zehn Bereichen einbeziehen: Kommunikation, Selbstversorgung, das Leben Zuhause, soziale Geschicklichkeit, Nutzung der Möglichkeiten in der Gemeinde, Selbstausrichtung (self-direction), Gesundheit und Sicherheit, funktionale Bildung, Freizeit, Arbeit.

"Das Ziel ist es, den Grad des psychometrischen Defizits weniger zu betonen und sich auf die Funktionen des Individuums zu fokussieren, in der Gemeinde effektiv zu funktionieren, sowie auf das Niveau der Unterstützung, das benötigt wird (klassifiziert als vorübergehend, beschränkt, extensiv oder intensiv und durchgängig [pervasive])" (Pulsifer 1996, S 160).

1.2.3 Das Klassifikationssystem der WHO

Im Anschluß an ihre Definition von *Gesundheit als Wohlbefinden* in physischer, psychischer und sozialer Hinsicht hat die WHO auch für den Bereich von Behinderung eine derartige dreifache Stufung vorgeschlagen (WHO 1980, vgl. auch Weltgesundheitsamt 1981, S 32). In der Definition des Weltgesundheitsamtes werden *Schädigung*, *Leistungsminderung* und *Behinderung* (so 1981 die Übersetzung von *Impairment*, *Disability* und *Handicap* im UNESCO-Kurier) unterschieden:

Schädigung ist eine "dauernde oder vorübergehende psychologische, physiologische oder anatomische Einbuße und/oder Anomalie". Als Beispiel werden medizinisch ausmachbare Befunde genannt: z.B. Herzinfarkt, Gehirnininfarkt, Gehirnthrombose, aber auch psychologische Störungen, für die man einen ausmachbaren organischen Grund annehmen kann oder annimmt: "geistiges Zurückbleiben", "Wahrnehmungsstörungen".

Leistungsminderung ist die teilweise oder gänzliche Unfähigkeit, "jene Tätigkeiten auszuüben, die für motorische oder geistige Funktionen notwendig sind, nach deren Bereich und Art sich die normale Befähigung eines Menschen bestimmt, wie gehen, Gewichte heben,

sehen, sprechen, hören, lesen, schreiben, zählen, Interesse an der Umwelt haben und mit ihr in Kontakt treten".

Behinderung wird ausschließlich definiert als eine "vorhandene Schwierigkeit (für die Leistungsminderung und/oder Schädigung verursachende Faktoren sind), eine oder mehrere Tätigkeiten auszuüben, die in Bezug auf das Alter der Person, ihr Geschlecht und ihre soziale Rolle im allgemeinen als wesentliche Grundkomponenten der täglichen Lebensführung gelten, wie etwa Sorge für sich selbst, soziale Beziehungen, wirtschaftliche Tätigkeit".

Von einem Vorrang von sozialen Feldbedingungen gegenüber den individuenbezogenen Merkmalen, wie sie in den späteren Definitionen der WHO (z.B. die Definition von Ottawa 1986) deutlich wird, ist hier noch *nicht* die Rede. Es ist eine "bottom-up"-Definition, welche zwingend der Ergänzung durch eine "top-down"-Betrachtungsweise verlangt (vgl. Holtz 1994, S 44 ff), denn Retardation ist auf allen drei Ebenen immer auch eine *soziale Konstruktion*. Dies wird besonders deutlich an verschiedenen *Längsschnittstudien* zu Hirnschädigung und psychischer Entwicklung (Collaborative Perinatal Project [vgl. Lipsitt 1994], Isle of Wight-Studie, Kauai-Studie [vgl. Jantzen 1990, S 278 ff], Rostock-Studie [Meyer-Probst und Teichmann 1991], sowie die Ostberliner "Entwicklungsdynamik-Studie [Becker u.a. 1991]).

Die vorliegenden Längsschnittstudien ergeben, dass die beiden Kriterien der dualen Diagnose, Intelligenz und soziale Kompetenz, in erheblichem Umfang von sozioökonomischen, nachbarschaftlichen und familiären Lebensbedingungen abhängig sind.

Trotz wesentlicher Veränderung des Definitionsgefüges in der in Arbeit befindlichen Revision der ICDH (ICIDH-2, Beta-1-Version; WHO 1998) ist noch keine prinzipielle Veränderung der "bottom-up"-Vorgehensweise zu erkennen. Allerdings führte die veränderte Diskussion bereits in der Übersetzung der alten Fassung (WHO 1980) der ICDH ins Deutsche (Matthesius u.a. 1995) zu einigen terminologischen Änderungen: Impairment wird weiter mit *Schädigung* übersetzt, Disability nunmehr mit *Fähigkeitsstörung* und Handicap mit "(sozialer) Beeinträchtigung" bzw. auch "Integrationsstörung". Davon unterschieden wird die *Pathogenese* bzw. die Pathologie, der Begriff *Behinderung* verschwindet in dieser Version weitgehend.

Als Schädigung erscheint geistige Behinderung in der ICDH in Form reduzierter Intelligenz, vergleichbar den anderen vorgestellten Klassifikationen: hoch-

gradige geistige Retardierung (GR) (IQ <20), schwere GR (IQ 20--34), mäßige GR (IQ 35--49), leichte GR (IQ 50--70).

Als *Fähigkeitsstörung* erscheint sie im Verhalten, in der Kommunikation, der Selbstversorgung, der Fortbewegung, der körperlichen Beweglichkeit, der Geschicklichkeit, in situationsbedingten Fähigkeitsstörungen und solche in besonderen Fertigkeiten. Insgesamt beschreibt diese Ebene soziale Kompetenz im Sinne der dualen Diagnose.

Als *Beeinträchtigung* wird sie klassifiziert in den Bereichen der Orientierung, der physischen Unabhängigkeit, der Mobilität, der Beschäftigung, der sozialen Integration sowie der ökonomischen Eigenständigkeit. Dies zielt in etwa auf die Bereiche, welche die neue Definition der AAMR benennt.

Durch die minutiöse Beschreibung einzelner Verhaltensdetails wird zwar Behinderung für soziale Versorgungssysteme *planbar und kalkulierbar*, ähnlich der zeitlichen Klassifikation und Berechenbarkeit, wie sie der deutschen Pflegeversicherung zugrunde liegt. Jeder dynamische Aspekt von Entwicklung des Individuums und des Gemeinwesens geht jedoch ebenso verloren wie ein Verständnis von Diagnostik und Rehabilitation als sozialer Prozess (vgl. Faby 1998). Genau dies könnte aber die Beibehaltung eines sozialwissenschaftlichen Behinderungsbegriffs leisten, welcher den „top-down“-Prozessen Rechnung trägt (vgl. Jantzen 1987, Holtz 1994).

Die *ICIDH-2, Beta-1-Version*, verzichtet oberhalb der Störungsebene gänzlich auf Mängelbezeichnungen und spricht statt von Fähigkeitsstörungen nunmehr von *Aktivität* und statt von Beeinträchtigung von *Partizipation*.

Behinderung wird zum Ergebnis einer Wechselwirkung der gesundheitlichen Probleme mit persönlichkeits- und umweltbezogenen Faktoren, bezogen auf die jeweiligen Lebensumstände der Person (Schuntermann 1998, S 20).

Das hört sich gut an; der hoch detaillierte Aktivitätskatalog ist jedoch faktisch nichts anderes als eine euphemistisch umformulierte Neuauflage des Katalogs der Fähigkeitsstörungen in der alten ICIDH-Version mit entsprechender Nähe zur Berechenbarkeit zerstückelter Einzelleistungen, über deren Praxis uns die neue Pflegeversicherung unterdessen sehr eindrucksvoll belehrt hat.

Wenn behindert sein, und insbesondere *geistig behindert sein*, bedeutet, und hiervon wird noch die Rede sein, *lebenslang Diskriminierungen und Demütigungen ausgesetzt zu sein*, so fehlt dieser Aspekt einer "Top-down"- Betrachtungsweise bisher in allen Klassifikationen recht deutlich. Wenn eine Definition von Behinderung nicht bedeutungslos sein soll, so müßten entsprechende Klassifikationen von Umwelten erfolgen, die Schädigungen bewirken oder mindern, Aktivitäten fördern oder behindern sowie Partizipation erleichtern oder verunmöglichen.

Ansätze in diese Richtung liefern *sozialökologische Betrachtungsweisen*, die auf jeder Ebene der Entwicklung nach fördernden und einschränkenden Umwelten fragen. Intelligenz erscheint hier als Fähigkeit, in eine mit anderen geteilte Welt einzutreten bzw. eintreten zu können. Entsprechend wären für eine nicht reduktionistische Sicht geistiger Behinderung Perspektivenübernahme und soziales Aushandeln nötig (Holtz 1994, S 160 f).

Was auch hier noch fehlt, ist eine Theorie über die soziale und gesellschaftliche Verfasstheit der Welt, da es deren entsprechend explizierte oder nicht explizierte Ordnung ist, welche die Überwindung von geistiger Behinderung als sozialer Isolation und gesellschaftlicher Diskriminierung möglich oder nicht möglich macht.

1.3 Epidemiologische Daten

Die Häufigkeit geistiger Behinderung (mäßig, schwer und sehr schwer) liegt nach unterschiedlichen Quellen bei ca. 0,6%.

Wendeler (1993, S 22) referiert skandinavische Untersuchungen, die von 3--4 auf 1000 ausgehen sowie entsprechende Werte einer deutschen Untersuchung mit 0,42% (IQ unter 50). Ältere Zahlen für den deutschen Bereich, von Sander (1973, S 28 ff.) in seinem Gutachten für den Deutschen Bildungsrat über "Behindertenstatistik" zusammengestellt, ergeben Werte um 0,5--0,6%. Eine nordfinnische Untersuchung ergab eine Häufigkeit von 0,63%. Sinason (1994) berichtet von 1 Million leicht geistig Behinderter (IQ 50-70) sowie von 300.000 schwer geistig Behinderten (IQ unter 50) in Großbritannien. Die Relation von 10:3 entspricht der zu erwartenden Relation von 0,6% geistig Behinderten zu ca. 2% Lernbehinderten (statistisch sind 2,5 % einer Population mit einem IQ <70 zu erwarten). Epidemiologische Studien Ende der 80er

Jahre in den USA ergaben niedrigere als die statistisch zu erwartenden Werte: 0,37% für den Gesamtbereich der geistigen Behinderung (mild MR: 0,8--1,2%): moderate MR: 0,2%, severe MR 0,13%, profound MR 0,04%). Der Anteil an der Bevölkerung hat sich demnach über die letzten drei Jahrzehnte wenig verändert.

"Die entsprechend der verbesserten pränatalen medizinischen Versorgung und Diagnostik reduzierte Inzidenz von geistiger Behinderung (mental retardation) wurde in etwa ausbalanciert durch die herabgesetzte Morbidität bei Kindern mit hohem Risiko, der gestiegenen Lebenserwartung von Menschen mit geistiger Behinderung und durch das Auftreten neuer Krankheiten" (Pulsifer 1996, S 159).

Bezüglich der Geschlechtsverteilung wird ein deutlich höherer Anteil an Jungen angegeben (ca. 2:1). Dies hängt nicht nur mit der Geschlechtsgebundenheit verschiedener genetischer Syndrome zusammen, sondern mit dem Geschlechtsdimorphismus insgesamt (vgl. hierzu Ananjew 1974).

Die *Binnendifferenzierung geistiger Behinderung* mit mäßig (MMR; 58%), schwer (SMR; 33%) und sehr schwer (PMR; 9%), die Wendeler angibt, entspricht in etwa den von Pulsifer zitierten Werten (MMR 54%, SMR 35%, PMR 11%)

Bei sehr schwerer geistiger Behinderung findet sich eine höhere Inzidenz von "verheerenden motorischen, sensorischen und physischen Handicaps" (Haywood et al. 1982).

Jüngere sehr schwer geistig Behinderte (PMR) zeigen eine *niedere Inzidenz* schwerer Verhaltensprobleme wie Fremdaggressivität, Hyperaktivität und selbstverletzende Verhaltensweisen (SVV) verglichen mit schwer geistig Behinderten (SMR) und älteren PMR (diese brauchen aufgrund ihrer Handicaps natürlich länger, um derartige Kompetenzen aufzubauen; W.J.). Die Mortalitätsrate bei PMR ist (alle Daten Anfang der 80er Jahre) doppelt so hoch wie bei SMR.

Eine *höhere Inzidenz* von PMR gegenüber SMR liegt für die folgenden Verhaltensweisen vor: abnorme Essgelüste, Mutismus, Selbstschlagen, Echopraxie, Fäkalien-schmierer, verzögerte Pubertät, Linkshändigkeit, fehlende Selbstorganisation, Wiederkäuen, aktive Krämpfe abnormale EEG-Muster und schließlich für die Rate der Heim- und Anstaltsunterbringung.

Haywood u.a. (ebd. S 314) schlagen für *schwer geistig behinderte Menschen* (PMR) eine *Binnendifferenzierung* vor:

1. ältere und wenig organgeschädigte Personen

2. "Personen, denen völlig jegliches adaptives Verhalten fehlt und die in einem medizinisch fragilen Status existieren, die absolut sehr schwer (profoundly) Retardierten"⁵.

In ätiologischer Hinsicht hat sich die diagnostische Binnendifferenzierung sehr verfeinert:

So fand Eggert in der zweiten Hälfte der 60er Jahre bei einer Population von 369 geistig behinderten Menschen mit sicheren Diagnosen (aus einer Gesamtpopulation von 1209, von denen 158 keinerlei Diagnose aufwiesen; vgl. Eggert 1972, S 132 ff, Sander 1973 S 38 f) bei N = 97 (26,2%) Down-Syndrom, bei N = 140 Hirnschäden unterschiedlichster Art, und bei N = 131 (35,5%) keine neurologisch ausmachbare Ursache, also einen "endogenen Schwachsinn" bzw. "endogene Debilität oder Imbezillität" als Diagnose. Dies entspricht im großen und ganzen der Aktenlage in Großeinrichtungen, wo meist keine und oft nur höchst fragwürdige Diagnosen vorhanden sind (vgl. Herzog 1984).

Zigler und Hodapp (1991) sprechen von unterdessen über 200 organischen Diagnosen von geistiger Behinderung. Am häufigsten ist Down-Syndrom mit einer Prävalenzrate von 0,1--0,15% der Lebendgeburten. Pulsifer gibt entsprechende Daten sowohl für den Bereich der Lernbehinderung (mild mental retardation), wo idiopathische, also organisch ungeklärte (in der Regel soziale) Ursachen vorwiegen (bezogen auf die Gruppe IQ 50--69 sind dies 45-- 62%) sowie den Bereich der schweren geistigen Behinderung (IQ <50). Chromosomal 20--30%, pränatal (nicht chromosomal) 20--30%, perinatal/postnatal <20%, idiopathisch: 25--40%.

Die häufigsten bekannten organischen Ursachen sind neben Down-Syndrom das Fragile-X-Syndrom (beide zusammen 33%) sowie das Fetale-Alkohol-Syndrom (0,1-0,3%). Viele der chromosomalen Ursachen sind höchst selten und sind in den meisten Fällen neuropsychologisch noch nicht allzu gut beschrieben. Einen Überblick über sozialepidemiologische Daten und Entwicklungsbefunde bei einer Reihe seltener genetischer Syndrome liefert das Buch von Sarimski (1997).

⁵ Aufgrund prinzipieller Überlegungen, die ich in Kapitel 1 dargestellt habe, ist ein Status ohne jegliches Adaptationsverhalten unmöglich. Die neuropsychologischen, klinischen, sowie pädagogisch-therapeutischen Belege für diese Behauptung liefere ich in späteren Kapiteln.

2 Psychologie der geistigen Behinderung

"Gegen den Strom einer Mode anzuschreiben, die weltweites Ansehen genießt, das ist, als wollte man mit einem Stock die Richtung eines Flusses umkehren" (Lem 1990, S. 5)

2.1 Zur Geschichte des "Mainstreams"

In ihrem Sammelreferat über Verhaltensfunktionen (behavioral functioning) bei Menschen mit geistiger Behinderung schreiben Zigler und Hodapp (1991) gleich zu Beginn: *"Vor nur 30 Jahren war wenig über geistige Behinderung bekannt"*. Dies trifft sicherlich für die von ihnen benannten Gebiete der Genetik und Biomedizin zu, keineswegs jedoch für die Psychologie, zumindest, wenn wir uns außerhalb des Mainstreams umsehen. Ganz im Gegenteil: hier wurden eine Reihe von außerordentlich fruchtbaren und differenzierten Ansätzen entwickelt, die sich aus historischen Gründen nicht durchsetzen konnten. Vielleicht müssen auch die Fragestellungen eines Faches weit genug entwickelt sein, muß es sich bereits in einem Paradigmawechsel befinden, um bisher nicht aufgenommene Ideen neu bewerten und nutzen zu können (vgl. Jantzen 1995). Zudem sieht es so aus, als ob im Mainstream des Faches erst jetzt jener Umbruch von Beschreibungswissen zu Erklärungswissen stattfindet, der für die Entwicklung einer allgemeinen Theorie eines Gegenstandsbereichs unabdingbare Voraussetzung ist (vgl. Vygotskij 1985 a).

Wie dem auch sei: Ich werde im folgenden an einigen ausgewählten Publikationen die Entwicklung dieses Mainstreams skizzieren, um dann auf die nicht oder nicht genügend ausgewerteten Alternativen zurückzukommen.

Haywood et al., die 1982 im "Annual Review of Psychology" das erste Sammelreferat über geistige Behinderung vorlegen, skizzieren die *Vorgeschichte* wie folgt:

Vor 1960 habe es bestenfalls vereinzelt Lernforschung bei geistig Behinderten gegeben, im wesentlichen atheoretisch und meist nur um zu zeigen, dass retardierte Personen nicht so effizient lernen, wie nicht retardierte, oder aber solche Forschung sei unter theoretischen Systemen durchgeführt worden, die heute nur begrenzte Gültigkeit besäßen.

Innerhalb der *60er Jahre* seien als bedeutende theoretische Modelle Aufmerksamkeitstheorien und Prozesstheorien des Gedächtnisses entwickelt worden.

In den *70er Jahren* sei eine starke Konzentration auf Gedächtnisprozesse erfolgt und die Verhaltensforschung bei schwer und sehr schwer behinderten Personen habe begonnen.

Eine *fast parallele Periodisierung* unternimmt Fenell (1994, S 166) für die *neuropsychologische* Untersuchung von *Kindern mit Hirnschäden*:

1) Ab Mitte der 40er bis Mitte der 60er habe man bloß einzelne Tests verwendet, ab dann (2) feste Batterien mit Tests für hirngeschädigte Kinder. 3) In den späten 70er und frühen 80er Jahren habe man sich für die funktionalen Effekte bei den zahlreichen unterschiedlichen kindlichen Störungen interessiert statt für die Existenz oder Nichtexistenz von Hirnschädigungen. 4) In den letzten Jahren ständen Einwirkungen von Hirnschädigungen auf Alltagssituationen im Vordergrund und zur Zeit beginne gerade 5) ein weiteres Stadium, in welchem man sich u.a. auf Kinder konzentriere, die frühe schwere Krankheiten des ZNS überstanden hätten.

Ähnlich kennzeichnen Zigler und Hodapp die *späten 70er und frühen 80er Jahre* als Zeitraum der *Debatte um Entwicklungsansatz vs. differentiellen Ätiologie-Ansatz* (vgl. auch Haywood et al. 1982, S 316 f. zum frühen Teil dieser Diskussion) .

Zunächst jedoch zurück zur frühen Diskussion. Auf deutsch ist sie, mit den entsprechenden zeitlichen Verzögerungen der Rezeption, recht gut dokumentiert in dem Buch von Meyer (1977) "Zur Psychologie der Geistigbehinderten".

Neben einem allgemeinen Teil dokumentiert ein spezieller Teil verschiedene Forschungsansätze bei Geistigbehinderten, die nahezu durchgängig reduktionistische Festschreibungen auf einen Aspekt des Psychischen beinhalten. U.a. werden in der einschlägigen Literatur die folgenden Bereiche genannt: *kortikale Sättigung* (Gestaltpsychologie), *Rigidität* (Lewin), *outerdirektive Motivation* (Zigler), *Outerdirektivität*⁶, *Aufmerksamkeitsdefizit*, *Impulsivität*, *Gedächtnisschwäche unterschiedlicher Genese* (z.B. *Reizspurschwäche*, *mangelnde Einprägungsprozesse*, *reduziertes passives Echo*), *Rückstand der Begriffsbildung*, *verbales Defizit* (Lurija).

Bemerkenswert ist es, dass drei wesentliche Aspekte von psychologischer Theorieentwicklung, der Systemaspekt, der Entwicklungsaspekt und der Feldaspekt, hier nur in ersten Ansätzen sichtbar sind.

⁶ "Outerdirectivity" bedeutet Abhängigkeit der Motivation von sozialer Anerkennung der Umgebung anstelle der erwünschten inneren, intrinsischen Motivation.

- Den *Systemaspekt* zu verfolgen bedeutet, in den Traditionen komplexer psychologischer Theorien nach den inneren Zusammenhängen der verschiedenen Dimensionen des Psychischen zu fragen sowie den höchst komplexen Zusammenhängen von Körper, Leib und Psyche nachzugehen.

In dieser Hinsicht sind die Psychoanalyse, die kulturhistorische Psychologie von Vygotskij, Leont'ev und Lurija aber auch die Psychologie von Henri Wallon komplexer als die Gestaltpsychologie, der Behaviorismus oder die Feldtheorie Kurt Lewins.

- Den *Entwicklungsaspekt* in den Vordergrund zu stellen, bedeutet Theorien zu entwickeln, welche anstelle bloßer Beschreibung Entwicklung als gesetzmäßig und aufeinander aufbauend erklären können.

Dies leistet vor allem die genetische Entwicklungstheorie von Piaget und Inhelder jedoch auch die Entwicklungstheorie von René Spitz oder die insbesondere von Vygotskij, Elkonin und Boshowitsch entwickelte Entwicklungspsychologie der Altersstufen.

- Den *Feldaspekt* hervorzuheben, bedeutet Lewins Verhaltensgleichung aufzugreifen, ohne den Entwicklungsaspekt oder den Systemaspekt zu vernachlässigen: $V = f(P,S)$; d.h. Verhalten ist eine Funktion von Person und Situation,

Eine Vernachlässigung von System- und Entwicklungsaspekt monieren Jaroschewski (1975), Zimpel (1994) bzw. Holtz (1994) mit jeweils anderen Akzenten zurecht bezüglich Lewins psychologischer Ausarbeitung seiner Position. In dieser Hinsicht bedeutet die Entwicklung des *transaktionalen Paradigmas*⁷ durch Sameroff (unter Einbezug der kritischen Neuinterpretation der Theorie Piagets durch Riegel 1978; vgl. Sameroff und Chandler 1975, Sameroff 1978) einen ebenso wichtigen Fortschritt wie die Entwicklung *sozialökologischer* Fragestellungen. So wird in der Forschungsliteratur berichtet, dass die Transaktionen bei hypotonen Kindern, bei Kindern mit Down-Syndrom, bei autistischen Kindern, bei zerebral-*paretisch* geschädigten Kindern und ihren Müttern jeweils andere sind als bei nicht retardierten. Im Rahmen derartiger Analysen erscheint geistige Behinderung als *erlernte Inkompetenz*; veränderte Kommunikations- und Interaktionsstrategien versprechen erhebliche Erfolge.

Von all dem ist in der Arbeit von Meyer (anders bei Haywood et al.) noch nicht die Rede. Auch Wendelers "Psychologische Analysen geistiger Behinderung" von 1976

⁷ Transaktional bedeutet, daß die Tätigkeit des Kindes Auslöser für die Tätigkeit der Mutter und deren Tätigkeit Auslöser für die des Kindes ist usw.

setzen bestenfalls einige Akzente anders, ohne im Grundsatz die Beschränktheit der damaligen Diskussion überwinden zu können. Die Kapitel "Die Theorie des Rückstandes im Niveau der Begriffsbildung" sowie "Suche nach behinderungsspezifischen Defiziten" deuten jedoch bereits das zentrale Thema der *Debatte der späten 70er und frühen 80er Jahre* an. Die Ergebnisse dieser Debatte finden wir dann in den 90er Jahren in den Darstellungen von Zigler und Hodapp (1991), der bisher zweite Aufsatz zur Thematik der geistigen Behinderung im "Annual Review of Psychology", sowie in den Büchern von Wendeler (1993) und Holtz (1994)⁸. Zuvor aber ist festzuhalten, dass schon das Sammelreferat von Haywood et al. (1982) eine bemerkenswerte Zentrierung auf die *Modifikabilität kognitiver Entwicklung* beinhaltet.

Unter diesem Aspekt wird dort (S 322 ff.) die Forschung des israelischen Wissenschaftlers Feuerstein vorgestellt, die sich im wesentlichen auf Lernbehinderte (mild MR) und mäßig geistig Behinderte (moderate MR) bezieht. Geistige Behinderung erscheint in dieser Auffassung als das Resultat von sozialer Isolation, eingeleitet durch *distale Faktoren* (z.B. im Sinne biotischer Schädigungen). Diese bewirken weder direkt noch unvermeidlich geistige Behinderung, sie "triggern" (bahnen) vielmehr eine proximale Ätiologie. *Proximale Faktoren* in Form von veränderten Transaktionsbeziehungen zwischen Kind und Umwelt und Umwelt und Kind bedingen eine geringere Exposition gegenüber vermittelten Lernerfahrungen. Im Rahmen eines Interventionsprogramms bei erziehbar geistig behinderten Kinder (educable MR) erhielt eine Gruppe zwei Jahre lang einen allgemein angereicherten Unterricht, die andere Gruppe jeweils 5 Stunden pro Woche Begriffsbildungsunterricht (instrumental enrichment) in einer entsprechenden reduzierten Gesamtunterrichtszeit. Die Testergebnisse erbrachten einen eindeutigen Intelligenzzuwachs bei der Gruppe mit Begriffsbildungstraining (Feuerstein 1979; vgl. zur Diagnostik sowie zur Intervention Feuerstein 1980 a, b). In einer neueren Buchpublikation weiten Feuerstein et al. (1988) diesen Ansatz auch erfolgreich auf die Erziehung von Kindern mit Down-Syndrom aus.

In ähnliche Richtung weisen die Forschungen von Probst (1981) die sich ebenfalls am Konzept der *Zone der nächsten Entwicklung* nach Vygotskij orientieren⁹.

So theorielos oder theoretisch nur begrenzt gültig ist die von Haywood et al. so skizzierte Vorgeschichte wohl doch nicht, denn es sind Themen der späten 20er und frühen 30er Jahre, die durch die Orientierung an Vygotskij oder an der Fortsetzung sei-

⁸ Vgl. auch die Forschungsberichte von Dobson u.a. (1984) sowie von Berkson (1993)

⁹ Vygotskij unterscheidet die Zone der nächsten Entwicklung (ZdnE) von der Zone der aktuellen Leistung. Die ZdnE ist jener Fähigkeitsbereich, welcher nicht vom Lernenden allein, jedoch in Kooperation mit anderen bereits durchschritten werden kann.

ner Arbeit zur Zone der nächsten Entwicklung durch Galperin hier in den
Mainstream hineinragen.

Dies gilt vergleichbar auch für die zentrale Diskussion in den 70er und 80er Jahren innerhalb des Mainstreams. Es geht um die Frage, ob die *kognitive Entwicklung* geistig Behinderter den gleichen Prinzipien unterworfen ist, wie die nichtbehinderter Menschen. 1969 -- ein Jahr nach der Publikation der amerikanischen Übersetzung von Inhelders 1943 erschienenem Buch über die "Diagnose des Denkens bei geistig behinderten Kindern" -- wird Piagets Konzept des entwicklungslogischen Aufbaus kognitiver Strukturen durch Zigler in die Debatte gebracht. Der *Aufbau kognitiver Strukturen* bei geistig behinderten Menschen¹⁰, verlaufe in *gleicher Stufenfolge* wie bei nicht behinderten, wobei höhere Stufen meist nicht erreicht würden. Neben dieser "*similar-sequence*"-Hypothese wurde die "*similar-structure*"-Hypothese untersucht: geistig Behinderte, nach Intelligenzalter mit nicht behinderten Personen parallelisiert, setzten *gleiche kognitive Strukturen* zur Problembewältigung ein. Letztere Hypothese ließ sich im wesentlichen nur für *nicht-organisch Beeinträchtigte* verifizieren. Über die *Differenzen bei unterschiedlichen Syndromen* informiert mittlerweile eine sehr breite Literatur, auf die ich später zurückkomme.

Interessant ist folgendes:

Ein theoretischer Überschuss außerhalb des Mainstreams führte in den 70er Jahre zu einem neuen Bild der Entwicklung geistig behinderter Menschen. Das Niveau ihrer Konzeptentwicklung nach Piaget wurde jetzt zur zentralen Bezugsachse¹¹. Gleichzeitig wurde in der Geschichte bereits vorhandener theoretischer Überschuss für den Systemaspekt nicht genutzt: Die Frage wurde zwar nach dem *wie* gestellt: Wie unterscheiden sich unterschiedliche Syndromgruppen in ihren kognitiven Strukturen? nicht aber nach dem *warum*?

Entsprechend dominieren bis heute Arbeiten, welche die Herausbildung und Realisierung kognitiver Strukturen bei verschiedenen Syndromen und ihre Differenzen erforschen.

¹⁰ Die Debatte ist zunächst auf organisch nicht beeinträchtigt geistig Behinderte bezogen; vgl. die Zusammenfassung bei Holtz (1994, S 42 ff).

¹¹ Die sozialen Bedingungen für das Entstehen und die soziale Akzeptanz dieser Diskussion sind u.a. in einem zivilgesellschaftlichen, demokratischen und bildungspolitischen Aufbruch in den westlichen Industrienationen ab 1968 zu suchen.

Hierher gehören zahlreiche Arbeiten zur Entwicklungspsychologie dieser Syndrome, die im Rahmen der möglichen "bottom-up" bzw. "top-down"-Strategien in sehr unterschiedliche theoretische Konzepte eingebunden werden;¹² so einerseits in die Dokumentation von "*Verhaltensphänotypen*" bei genetisch bedingten Syndromen und andererseits als *Konstruktion psychischer Prozesse* in Folge veränderter Transaktionen. Ein Beispiel für die genannte Variante einer "bottom-up" Strategie ist das Buch von Sarimski (1997) über die "Entwicklungspsychologie genetischer Syndrome". Es liefert Kapitel für Kapitel Beispiele konkreter Kinder, klinische Genetik und entwicklungspsychologische Befunde zu einer Reihe von Syndromen.¹³

Was in der einen wie anderen Variante der Diskussion bisher noch weitgehend fehlt, ist die Ebene der *neuropsychologischen Vermittlung* zwischen (u.a. aus genetischen Gründen) veränderter Organisation und individueller Strukturbildung.

Eine nennenswerte Diskussion beginnt hier erst ab Ende der 80er und Beginn der 90er Jahre. In sie fließen beide Aspekte ein: sowohl die "bottom-up"- als auch die "top-down"-Interpretation. Die in der "similar-sequence" und "similar-structure"-Debatte gewonnenen, höchst differenzierten Forschungsergebnisse zur Entwicklung geistig behinderter Kinder bedürfen ihrer theoretischen Vermittlung, sowohl mit der Biologie als auch mit den sozialwissenschaftlichen Befunden transaktionaler und sozialökologischer Betrachtung. In diesem Kontext sind auch die Ergebnisse der langjährigen Längsschnittstudien bei sehr unterschiedlichen Populationen neu zu würdigen (vgl. Lipsitt 1994, S XVIII).

Zigler und Hodapp (1991) sowie Wendeler (1993) erwähnen die neuropsychologische Dimension noch überhaupt nicht. Dagegen betonen sie beide eine zunehmende Bedeutung von zwei Bereichen: Dies ist einerseits die transaktionale Analyse und die Untersuchung von Familiensystemen (Feldaspekt). Andererseits sind dies *psychopa-*

¹² Auch diese Debatte steht in sozialen Kontexten. Das Ende des Realsozialismus und der Prozeß der Globalisierung führen in der postmodernen Situation zu einem deutlichen Widerspruch von formalistischen und humanistischen Tendenzen in der Wissenschaft. Bottom-up-Strategien, häufig mit sozialpolitischen Überlegungen und Überbetonung der Biologie verbunden, entsprechen eher dem "formalistischen", top-down-Strategien eher dem "humanistischen" Aspekt, sofern man diese Überlegungen von Toulmin (1994) heranzieht (vgl. Jantzen 1995, 1998).

¹³ Prader-Willi-Syndrom, Williams-Beuren-Syndrom, Fragiles-X-Syndrom, Sotos-Syndrom, Corneliade-Lange-Syndrom, Chri-du-Chat-Syndrom, Rett-Syndrom sowie eine Überblick über eine Reihe weiterer Syndrome: Angelman-Syndrom, Noonan-Syndrom, Rubinstein-Taybi-Syndrom, Lesch-Nyhan-Syndrom, Trisomie 18/13.

thologische Aspekte. Neben die Thematik *motivationaler Probleme*, die Zigler schon lange verfolgt, tritt die *emotionale Dimension*. Dies verlangt jedoch zwangsläufig eine deutlichere Herausarbeitung des Systemaspekts psychischer Prozesse.

Während die transaktionale Analyse von Entwicklungssituationen von Anfang an, spätestens seit Ende der 70er Jahre, immer auch in den Mainstream der Psychologie der geistigen Behinderung hinein wirkte, ist letzterer Aspekt gänzlich neu. Aber auch hier gab es theoretischen Vorlauf außerhalb des Mainstreams, auf den später noch zurückzukommen ist.

Auf jeden Fall sind die zur Psychopathologie dargestellten Befunde sehr dramatisch:

Mehr als 30 % geistig behinderter Menschen (Zigler und Hodapp 1991, S 43) zeigen die eine oder andere Form emotionaler Störungen. Nach den von Wendeler (1993, S 139 ff) zitierten Quellen liegen die Störungsquoten noch höher: 43% der Kinder mit IQ <50 zeigen nach einer Studie von Corbet (1977) psychische Störungen (13% Psychose, 12 % hyperkinetisches Syndrom, 3% neurotische Störungen, 9% Disziplinprobleme), nach der Isle-of-Wight-Studie von Rutter et al. (1970) zeigen sogar 63% der geistig behinderten Kinder "psychiatrische Störungen".

Bis das im Mainstream ankommt, dauert seine Zeit: "*Bis vor ganz kurzer Zeit wurden geistige Behinderung und psychische Krankheit als getrennte Einheiten betrachtet*", so Zigler und Hodapp (1991, S. 43). Und bei Wendeler schwingt der Aspekt des "was nicht sein kann, das nicht sein darf" trotz detaillierter Berichterstattung über die Psychopathologie insofern nach, als es seiner Ansicht nach eine Reihe besonderer, eben doch nur für geistig behinderte Menschen geltende Störungen gibt.

"Obwohl als kaum zu bezweifeln ist, dass geistig behinderten Menschen unter psychischen Störungen leiden, die auch bei nichtbehinderten Menschen vorkommen, gibt es offenbar auch andere Störungen, die eher spezifisch für geistige Behinderung sind. Und es sind gerade diese spezifischen Störungen, die besonders belastend und besonders hartnäckig sind" (Wendeler 1993, S 148).

Welche Störungen dies sind, wird in den folgenden Kapiteln von Wendelers Buch deutlich: *Selbstverletzende Verhaltensweisen (SVV), Aggressionen und Stereotypien*. Insbesondere körperliche Aggressionen sind bei schwer und sehr schwer geistig Behinderten (GB) fast doppelt so häufig (ca. 13 - 16%) im Vergleich zu mäßig GB Und

SVV sind bei sehr schwer GB ca. dreimal so häufig (ca. 17%) wie bei mäßig (ca. 3%) oder schwer GB (ca. 6%).

Um solchen Märchen einer wesensmäßigen (ontischen) Besonderheit geistig behinderter Menschen zu widersprechen, sind zwei Diskussionsebenen von besonderer Bedeutung.

Zum einen zeigen die Befunde bei Kindern, welche *frühe Opfer von sexueller Gewalt* waren, Häufungen der *gleichen* Symptome (Herman 1994). Was ist strukturelle und offene Gewalt und wie werden in ihrer Folge bestimmte Dimensionen des Psychischen konstruiert? Dies ist zu untersuchen.

Zum anderen kann eine *differenzierte neuropsychologische Analyse* Gemeinsamkeiten und Unterschiede sowie *grundlegende Strukturen identifizieren*. Im Detail habe ich dies vor einiger Zeit für das Problem von Autoaggressivität und selbstverletzendem Verhalten aufgezeigt (Jantzen und von Salzen 1986, insb. S 128 ff).

Die Debatte um eine *Neuropsychologie der geistigen Behinderung* ist - trotz eines beeindruckenden Materials zu einzelnen Syndromen (vgl. z.B. Nadel [1988] zum Down-Syndrom, Bauman und Kemper [1994] zum Autismus) noch in den allerersten Anfängen. Zwei Publikationen sind zu erwähnen: Zum einen ist der Sammelband von Broman und Grafman (1994) zu nennen, der ausdrücklich die Fruchtbarkeit der Diskussion zwischen allgemeiner (z.Z. vorrangig kognitiver) Neuropsychologie und der Neuropsychologie verschiedener Syndrome hervorhebt (in diesem Falle Williams-Beuren-Syndrom, Autismus, Turner-Syndrom; über verschiedene Untersuchungen von Vergleichsgruppen und deren Interpretation sind auch das Down-Syndrom und das Fragile-X-Syndrom präsent). Die Teilnahme von renommierten ForscherInnen und Forschungsteams aus unterschiedlichen Bereichen dokumentiert, welche Bedeutung das Gebiet zu gewinnen beginnt.

Zum anderen ist der programmatische Aufsatz von Margaret Pulsifer im "Journal of the International Neuropsychological Society" von 1996 hervorzuheben. In einem Überblick über den bisherigen Forschungsstand stellt Pulsifer heraus, dass unglücklicherweise geistige Behinderung auf dem Gebiet der Neuropsychologie allgemein vernachlässigt (neglected) worden sei.

Dennoch ist dieses Gebiet von wissenschaftlichem Interesse, "da ein besseres Verständnis der Ursachen und Ausprägungen von geistiger Behinderung Einsicht in die normale kognitive Entwicklung und in Mechanismen kognitiver Schädigung liefern kann. Insbesondere können Forschungen über die Gehirnmorphologie -- unter Bedingungen, aus denen geistige

Behinderung resultiert -- wenn sie mit neuropsychologischer Auswertung verbunden werden, entscheidendes Licht auf die Gehirn-Verhaltens-Relation werfen".(Pulsifer 1996, S 159).

Dies demonstriert Pulsifer an der Analyse von insgesamt fünf Syndromen: Fetales-Alkohol-Syndrom, Down-Syndrom, Fragiles-X-Syndrom, Prader-Willi-Syndrom und Angelman-Syndrom. Gemeinsame Störungen in allen Syndromen beziehen sich auf den Bereich von Hippocampus und Cerebellum, einzelne Störungen zeigen ein einzigartiges Muster anderer neurologischer Abweichungen.

Eine derartige Debatte, wie sie Pulsifer anregt, verlangt geradezu nach der Identifizierung des Systemaspekts, nach der *Aufklärung des inneren Zusammenhangs psychischer Funktionen*, welcher sowohl in der kognitiven Neuropsychologie als auch in der Neuropsychologie affektiv-emotionaler Prozesse und ihrer wechselseitigen Beziehungen bereits seit längerem auf der Tagesordnung steht. Zu dieser Debatte hat die Psychologie und Neuropsychologie geistiger Behinderung wesentliches beizutragen. Außerhalb des Mainstreams finden sich in ihrer Geschichte verschiedene hoch komplexe theoretische Ansätze, die ähnlich wie die Einführung der Entwicklungstheorie von Piaget und Inhelder nicht nur für das Gebiet der geistigen Behinderung sondern für Psychologie, Pädagogik und Therapie schlechthin von Bedeutung für die heute zu lösenden Fragen sein könnten.

2.2 Alternativen außerhalb des "Mainstreams" (I)

Es wäre höchst reizvoll, eine Geschichte der Auffassungen außerhalb des Mainstreams der Psychologie geistiger Behinderung zu schreiben. Ein solches Unternehmen würde jedoch nicht nur den Rahmen dieses Buches sprengen, darüber hinaus wäre es zudem mit einigen ernsthaften Fragen konfrontiert. Was sollen die Auswahlkriterien sein, um eine derartige Geschichte zu schreiben? Wer verdient es, in sie aufgenommen zu werden und wer nicht? Und wenn nicht, warum? Jede Auswahl unterstellt den auswählenden Beobachter; was sind dessen Kriterien?

Kriterien einer Auswahl und Beurteilung von Theorien können letztlich nur Fragen sein, die auch im Mainstream des Faches aufgeworfen werden. Die Alternativen liegen, so scheint es zumindest auf den ersten Blick, nicht in den Fakten, sondern in der Interpretation der Fakten. Auf den zweiten Blick sind aber auch die Fakten strittig:

Die heute durch Erziehung und Bildung geistig behinderter Menschen produzierten Fakten sind andere, als sie dies vor dreißig oder vor fünfzig oder vor hundert Jahren waren. Das zunehmende Wissen darüber, dass geistige Behinderung nicht ein Naturzustand ist, sondern durch soziale Konstruktionen entsteht, verändert die Blickweisen der beteiligten Experten.

Ich erinnere mich an eine Diskussion im Kollegium einer Schule für Geistig Behinderte Ende der 70er/Anfang der 80er Jahre, wo ich von der Integration behinderter Kinder in Italien berichtete. Ungläubige Skepsis und Ablehnung sind die Begriffe, die vielleicht am besten den Haupttenor dieses Gesprächs kennzeichneten. Dieselbe Schule wurde vor einiger Zeit zugunsten kooperativer Modelle mit Grundschulen aufgelöst.. Ob dies zu einer besseren pädagogischen Situation führt, muß hier undiskutiert bleiben. Manches spricht auch dagegen, da die Umwandlung des Bremer Schulsystems in ein behinderte Menschen stärker integrierendes nicht losgelöst von sozial- und bildungspolitisch angestrebten Kostenersparnissen betrachtet werden darf. Für was diese Veränderung jedoch steht, ist ein Wandel des "Zeitgeistes". Und dieser Wandel führt auch zu einer anderen Sichtweise von in der Geschichte des Faches artikulierten Alternativen.

Insofern von Alternativen die Rede ist, setzt dies demnach einen praktischen und theoretischen eigenen Standpunkt dessen voraus, der von ihnen redet. Dieser Standpunkt selbst ist nicht wertfrei und unhistorisch.

Was können dann aber Kriterien sein, um einen derartigen Standpunkt methodologisch zu begründen und im wissenschaftlichen Diskurs rational zur Geltung zu bringen? M.E. sind es vor allem *zwei Ebenen der Argumentation*, welche eine Rolle spielen sollten:

Zum einen läßt sich die Geschichte der Psychologie der geistigen Behinderung als eine Geschichte der zunehmenden sozialen und persönlichen Anerkennung von vordem als defektiv ausgegrenzten, auf bloße Natur oder Schicksal reduzierten Menschen lesen, zum anderen als der zunehmende Prozess einer wissenschaftsinternen Herausbildung von Erklärungswissen anstelle von Beschreibungswissen.

- Lesen wir Theorieentwicklung als Geschichte zunehmender Anerkennung geistig behinderter Menschen, so sollten uns in dieser Hinsicht pädagogische

Versuche und ihre Ergebnisse interessieren, die diesen Aspekt früher praktiziert und reflektiert haben, als dies im Mainstream der Fall war.

Séguins Versuch einer wissenschaftlich begründeten und praktisch erfolgreichen pädagogischen "Behandlung der Idiotie", im wesentlichen realisiert in der 40er Jahren des vorigen Jahrhunderts (vgl. Séguin 1912), wäre hier ebenso zu nennen, wie Maria Montessoris Erziehungsversuche geistig behinderter Kinder um die Jahrhundertwende (vgl. Kramer 1977).

Die dort praktizierten bildungsoptimistischen Positionen finden m.E. erst in den 50er und 60er Jahren ein breiteres praktisches Fundament, als die Anwendung verhaltenstherapeutischer Überlegungen in den USA zu einer anderen Sicht von geistiger Behinderung führt. Dieser praktische Durchbruch verbindet sich mit allgemeinen Überlegungen neuropsychologischer Art, innerhalb derer vor allem Lurijas Konzeption einer sozialen Beeinflussung der höheren neuropsychischen Prozesse großen Einfluss gewinnt. Und schließlich führt die in diesem Kontext sich in den USA ab Anfang der 50er (und in der BRD ca. 10 Jahre später) erfolgende deutliche Artikulation der Eltern geistig behinderter Kinder in Form von Elternverbänden (in der BRD in Form der Lebenshilfe für geistig behinderte Kinder) zu einer beschleunigten Entwicklung von pädagogisch-therapeutischen Konzepten der Bildbarkeit geistig behinderter Kinder. Trotzdem ist noch längst nicht alles ausgeschöpft, was bei Séguin oder Montessori an theoretischen und praktischen Anregungen gewonnen werden könnten (vgl. Zimpel 1995, 1998).

- Lesen wir Theorieentwicklung als zunehmenden *Übergang von Beschreibungswissen zu Erklärungswissen*, so stoßen wir auch hier auf einen höchst komplizierten historischen Prozess der Herausbildung von vernachlässigten Alternativen zum Mainstream und der erneuten Rückkehr in diesen.

Dies zeigt sich deutlich an Theorien, deren Gehalt für eine Psychologie der geistigen Behinderung nur teilweise genutzt wurde. Exemplarisch nenne ich hier die "Rigiditäts-Theorie" der geistigen Behinderung von Kurt Lewin (1967) sowie der Beitrag der genetischen Entwicklungstheorie der Genfer Schule, insbesondere durch Bärbel Inhelders Buch zur "Diagnostik des Denkens bei geistig Behinderten" (engl. 1968).

3.2 Alternativen außerhalb des "Mainstreams"

3.2.1 Frühe Vorläufer: Séguin, Montessori, Lewin, Hanselmann

- Edouard Séguin und das Problem des "negativen Willens"

Séguin (1812--1880): entwickelt in den 30er und 40er Jahren des vorigen Jahrhunderts die erste systematische Theorie einer Erziehung der "Idioten". Ausgehend von den Erfahrungen von Itard bei der Erziehung des Wildjungen von Aveyron (ein geistig behindertes und möglicherweise auch autistisches Kind) beginnt gegen den vorherrschenden Zeitgeist¹⁴ die Erziehung und Bildung geistig behinderter Kinder. Die Ergebnisse, letztmalig in seinem Buch über physiologische Erziehung von 1856 (deutsch 1912) nach seiner Emigration in die USA zusammengefasst, sind beeindruckend. Maria Montessori wird 50 Jahre danach ein hohes Maß an Übereinstimmung feststellen und Vygotskij weitere 30 Jahre später sie als höchst bedeutsam hervorheben. Allerdings hat Séguin bis heute für die Entwicklung des Mainstreams keinerlei Bedeutung besessen.

Séguins (1912) theoretische Grundkonzeption erkennt die soziale Feldabhängigkeit des Bewußtseins an, artikuliert die Problematik einer biologischen Konstitution, welche den Aufbau psychischer Prozesse beeinflusst, und die Schwierigkeit, die auch unter diesen Bedingungen erfolgende subjektive Entwicklung mit den ihr entsprechenden sozialen Bedingungen zu verknüpfen.

Dem Idioten fehlt "keine intellektuelle Fähigkeit", sondern er besitzt nur nicht "die nötige Freiheit (bedingt durch den Einschluss in eine "unvollkommene Hülle", vgl. S 67), um seine intellektuellen Fähigkeiten auf die sittlichen Dinge und das Abstrakte anzuwenden; es fehlt ihm die Selbsttätigkeit, der innere Antrieb, dem der freie Wille entspricht" (ebd. , noch verifizieren, vermutlich zwischen S 164 u. 181). "In physiologischer Beziehung kann er nicht! In intellektueller versteht er nichts; in psychischer will er nichts; und er würde können und verstehen, wenn wollte, aber vor allem und hauptsächlich will er nicht" (so Séguin im "Traitement moral, hygiène et éducation des idiots" von 1846; zit. nach Sollier 1891, S. 7).

¹⁴ Das zur gleichen Zeit in zweiter Auflage erscheinende Dictionaire des sciences médicales, erklärt es für sinnlos, den Schwachsinn zu bekämpfen. "Um die Tätigkeit des Verstandes zu ermöglichen, wäre es notwendig, die Beschaffenheit von Organen zu verändern, die keiner Beeinflussung zugänglich sind" (zit. nach Lane 1985, S 300).

Dieser "negative Wille", der seiner Isolation, seinem Einschluss in eine "unvollkommene Hülle" geschuldet ist, kann dann überwunden werden, wenn soziale Bedingungen einer, entsprechend seiner anderen Ausgangslage veränderten, humanen und sozialen Situation des Idioten geschaffen werden. Aus einem Reflexwesen, "dessen Triebfeder in den Händen anderer liegt" kann ein Mensch gebildet werden, der sein Leben selbst reguliert, "dessen Triebfeder innerhalb seines Bewußtseins liegt" (1912, S 181). Nicht nur tägliche Heiterkeit und Freude (S 89 f) müssen dem Kind durch die Erziehung gesichert werden, vielmehr müssen alle Möglichkeiten unterstützt werden, die Eigenschaften der umliegenden Gegenstände festzustellen und über den konkreten Umgang mit ihnen Bewußtsein aufzubauen (S 88, 101, 118, 163). Ein Beispiel illustriert diese Methode, die das von anderen geachtete Kind selbst in den Mittelpunkt des Lernprozesses stellt:

"Ein achtzehn Monate altes sehr reizbares Kind, das alles, was es konnte, berührte, zerbrach und wegwarf, war schon einmal dafür gestraft worden; es schien aber wieder nahe daran zu sein, vom alten Eindringling besessen zu werden. Das paßte uns aber nicht. Wir kauften einzelne Sèvretassen und böhmische Gläser, die wirklich herrlich anzusehen waren, und warteten dem Kind in einem derselben auf, nachdem wir ihm die Zierlichkeit des Musters, die reichen Farben, überhaupt alles zeigten, was ihm gefallen und es für den Gegenstand einnehmen konnte. Aber kaum hatte es getrunken, so war es das Glas fort. Es wurde kein Wort gesagt, kein Stück von dort, wohin es gefallen, weggeräumt, aber als es das nächstemal durstig war, brachten wir es dorthin, wo die Scherben lagen und ließen es größeren Durst empfinden, bevor wir ein anderes, ebenso schönes Glas finden konnten. Es wurden in derselben launenhaften Stimmung noch manche Gläser zerbrochen, doch später legte es sie langsam beiseite, während es gleichzeitig in unsere Augen blickte, um Zeichen einer Drohung zu begegnen. Aber weder dort noch in er Stimme waren solche vorhanden, sondern nur Ruhe und der Ausdruck des Mitleids mit dem Kinde, das absichtlich solchen Schaden verursachen konnte. Von da an gab das Baby gut acht auf seine Tassen und Gläser, die feiner als die unseren waren; es lehrte seine kleinen Finger sicher den dünnen Hals, den dicken Bauch oder den winzigen Henkel zu umspannen. Durch Anwendung dieser so verschiedenen Handgriffe wurde sein Geist sparsam und seine Hand ein Muster an Sorgfalt" (Séguin 1912, S 163 f).

Es wäre reizvoll, die Modernität der Methode zu diskutieren (nach Wendeler 1993, S 193 ist differentielle Verstärkung eine empirisch betrachtet höchst erfolgreiche Methode). Was viel interessanter ist, ist die implizit zugrunde gelegte *Psychologie*. Das Verhältnis zur Welt ist über den unvollkommenen Körper gegeben. Aus dieser Situation entstehen sehr leicht den Bedürfnissen des Kindes nicht entsprechende Reaktionen anderer Menschen. Hieraus resultiert das Vermeidungsbedürfnis (Erwartung einer Bedrohung), dessen Entstehung natürlich vor der von Séguin berichteten Geschichte beginnt. Der *Wille* richtet sich demnach in Abhängigkeit von *Bedingungen*

der Erfahrung aus (das ist philosophisch betrachtet die Lösung Spinozas und nicht die von Kant, der den freien Willen als vor aller Erfahrung ansieht). Diese Lösung, den Willen nicht nur dem Bewußtsein, sondern auch das Bewußtsein dem Willen vorausgehend anzunehmen, beide als in praktischen Handlungen entstehend in einer dialektischen Konzeption von Entwicklung zu betrachten, entspricht verschiedenen modernen psychologischen und neuropsychologischen Konzeptionen komplexer Systembeziehungen einzelner Aspekte des Psychischen (vgl. z.B. Simonov 1982). Zudem läßt die moderne neuropsychologische Diskussion (außer man flüchtet sich in dualistische Konzeptionen) wenig Zweifel daran, dass eine kantianische Fassung des Willensproblems der untersuchten Realität nicht angemessen ist.

Den Aspekt des Willens im System psychischer Prozesse hat vor kurzem Zimpel (1998) unter explizitem Rückbezug auf Séguins Fragestellung für eine Psychologie der geistigen Behinderung aufgegriffen. In seiner Argumentation entsteht der "*negative Wille*" als Problem des fehlenden "*Willens zur Norm*" aus dem zu hohen Energieaufwand des Organismus (physiologische Ebene) und der hieraus veränderten Motivationslage (psychologische Ebene). Da der Wille neuropsychologisch erst nach einem kortikalen Bereitschaftspotential zu identifizieren ist (vgl. die Forschungen von Libet; zusammengefasst bei Nørretranders 1994, S.311 ff), folgt der Wille der inhaltlichen Orientierung. Die *Ausrichtung des Willens* muß also etwas mit dem *energetischen Aufwand* zu tun haben, der für die *Durchführung der Handlung* nötig ist, so Zimpel. In der neuropsychologisch in jüngster Zeit festgestellten Verbindung des physiologischen Tremors mit komplexeren Formen der Bewegungskoordination, und damit einer Verbindung vom Willen und zeitlicher Bewegungsorganisation (vgl. Volkmann 1995), findet Zimpel die entsprechende neurophysiologische Basis seiner Argumentation. Indem die soziale Situation in dem von Séguin geschilderten Beispiel nun für das Kind Wertschätzung und Anerkennung beinhaltet, zugleich aber der durch verstärkten Durst höhere Handlungsdruck sich im Sinne der notwendigen Freistellung von Energie in entsprechend ausgerichteten Motiven realisiert, kann die energetische Schwelle der Eingeschlossenheit in den eigenen negativen Willen überschritten werden. Es können nun von dem Kind soziale Feldbedingungen berücksichtigt werden, welche vorher Gegenstand der Abgrenzung waren

Sofern Systemaspekt, Feldaspekt und Entwicklungsaspekt implizit bereits in pädagogischen Theorien geistiger Behinderung enthalten sind, dies zeigt die Befassung mit

Séguin, werfen die in diesem Zusammenhang aufgestellten psychologischen Vermutungen sehr bedeutende Fragen für die Ausarbeitung von Psychologie und Neuropsychologie auf.

Dies zeigt sich erneut an dem Werk von Maria Montessori, deren Theorie geistiger Behinderung im wesentlichen der Zeit um die Jahrhundertwende entstammt (vgl. Kramer 1977).

- Maria Montessori und das Problem der Polarisierung der Aufmerksamkeit

Ausgangspunkt von Maria Montessoris (1870--1952) Haltung gegenüber "schwachsinnigen" Kindern ist Séguins Annahme, dass "der Idiot nicht unfähig ist zu lernen, sondern nur unfähig, den üblichen Erziehungsmethoden zu folgen (Kramer 1977, S 73). Die Erziehungshaltung muß daher durch *Verständnis* statt durch Bestrafung bestimmt sein (ebd.). Bereits beim Neugeborenen ist Rücksicht auf das *Seelenleben* zu nehmen (Montessori 1987). Da das Drama des Kindes sich als "Drama der Liebe" im Inneren abspielt, es in dieser Form "die einzige große Wirklichkeit des kindlichen Seelenlebens" darstellt und dieses völlig erfüllt (ebd. S 53), bedarf das Kind der *parteilichen Unterstützung*, d.h. einer "anklagenden Haltung" des Erziehers gegen die Erwachsenen (ebd. S 21). Der Weg der Erziehung folgt in vielem Séguins Überlegungen eines sensualistischen Programms; über sinnliche Wahrnehmung und Erfahrung werden Kompetenzen aufgebaut. In einem entsprechenden Vergleich argumentiert Elkind (1984) Montessori gehe ähnlich Piaget von Selbstregulierung und phasenweiser Entwicklung des Kindes aus. Im Unterschied zu Piaget sei ihre Pädagogik jedoch weniger an Kreativität als an vorgegebenen Materialien orientiert und in dem von ihr vertretenen Konzept der "sensiblen Phasen" (angelehnt an biologische Konzepte im Sinne von für biologische Organisation offenen Phasen) sei keine zwingende Abfolge der Entwicklungsstufen herausgearbeitet. Abgesehen davon, dass ein Vergleich von Theorien, zwischen denen 40 Jahre und mehr Abstand liegen nicht unproblematisch ist, enthält das Konzept der sensiblen Phasen mehr, als durch Piagets Argumentation abgedeckt ist. Auf diesen Aspekt komme ich jedoch später zurück. Von Interesse ist die andere Behauptung Elkind's bezüglich der von Montessori verwendeten *Materialien*.

Zimpel (1995) rekonstruiert diesbezüglich einen Zusammenhang zwischen der *Aufmerksamkeit* des Kindes und einer entsprechenden *Strukturierung des Wahrnehmungsfeldes* durch Materialien, was zu einer "*Polarisierung der Aufmerksamkeit*" führen kann. Ausgangspunkt der Argumentation ist folgende Beobachtung Montessoris:

Sie beobachtete bei einem Mädchen von drei Jahren, "wie es aufmerksam die Zylinder abgestufter Größe in die richtigen Löcher in den Behältern steckte, sie wieder herausnahm, vermischte und dann wieder von vorn anfang. Die Kleine wiederholte die Übung immer wieder; sie schien völlig in ihrer Tätigkeit versunken zu sein und nichts von dem zu bemerken, was um sie her vor sich ging". Maria Montessori schildert das Ergebnis ihrer systematischen Beobachtung wie folgt: "Von dem Augenblick an, in dem ich zu zählen begonnen hatte, wiederholt sie die Übung zweiundvierzigmal. Dann hielt sie inne, als erwache sie aus einem Traum, und lächelte glücklich. Sei hatte glänzende Augen und sah sich um. Sie hatte nicht einmal bemerkt, was wir getan hatten, um sie zu stören. Und jetzt, aus keinem ersichtlichen Grund, war ihre Aufgabe beendet. Aber was war beendet und warum?" (Kramer 19977, S. 111).

Zimpel (1995) modelliert in seiner Studie zur "*Polarisierung der Aufmerksamkeit*", dies ist der Begriff, den Montessori diesem Phänomen gegeben hat, mit Mitteln der mathematischen Simulation verschiedene Ebenen der Aufmerksamkeit am Beispiel des Baus einer Sandburg am Strand durch Kinder:

Stufe 1: *Zerstreuung*. Ein Kind beginnt eine Burg zu bauen, ist aber noch nicht bei der Sache, Wind und Wasser zerstören immer wieder das Begonnene.

Stufe 2: *Fluktuation*. Die Burg wird ausgebessert, doch Wind und Wasser behalten auf Dauer die Oberhand.

Stufe 3: *Fokussierung*. Niemand gewinnt die Oberhand. Neben dem Attraktor des thermodynamischen Gleichgewichts (Wind und Wasser zerstören die Burg) ist ein zweiter Attraktor fern vom Gleichgewicht in Form der gestaltenden Tätigkeit des Kinds wirksam.

Stufe 4: *Polarisierung der Aufmerksamkeit*. Ein weiteres Kind kommt hinzu, die Sandburg wird durch An- und Abbau bis an die Grenzen der Statik verfeinert.

Stufe 5: *Depolarisierung*. Der Gedanke der Burg wird ergänzt und u.U. tritt etwas völlig neues an ihre Stelle.

Zimpel argumentiert, dass erstens aus einer Reihe von Gründen des Systemzusammenhangs psychischer Funktionen (z.B. in der Form von EEG-Simulationen aufgezeigt) der *produktivste Arbeitspunkt* auf dem Niveau der Polarisation der Aufmerksamkeit erreicht wird und dass zweitens (im Sinne des Feldaspekts) Montessori-

Materialien, aber auch andere Materialien, immer auch bestimmte *Proportionen ästhetischer Ansprechbarkeit* beinhalten (u.a. Regel des Goldenen Schnitts). Hierdurch können sie als Feldbedingungen einer erhöhten geistigen Aktivität des Kindes entgegenkommen. Der von Elkind konstruierte Widerspruch von Förderung der Kreativität im Denken Piagets und starren Materialien im System Montessoris löst sich durch eine feldbezogene Rekonstruktion von Montessoris pädagogischer Arbeit auf. Ob ein Kind kreativ arbeitet oder nicht, hängt nicht alleine vom Material ab, sondern von den Wechselbeziehungen des Materials mit der Entwicklung und dem System seiner psychischen Prozesse. Und selbstverständlich, so der Ausgangs- und Schlusspunkt von Zimpels Argumentation, ist eine Polarisierung der Aufmerksamkeit auch bei allen geistig behinderten Kindern möglich.

- Heinrich Hanselmann und die Dimensionen einer Psychologie der geistigen Behinderung

Hanselmann (1885--1960) war ab 1931 in Zürich der Inhaber der ersten Professur für Heilpädagogik in Europa. Erst vor kurzem ist erstmalig seine Habilitationsschrift "Die psychologischen Grundlagen der Heilpädagogik" (Hanselmann 1997) aus dem Jahre 1923 erschienen. Es lohnt sich mehr als einen Blick in sie zu werfen. Zum Systemaspekt psychischer Prozesse bemerkt Hanselmann:

"Demgemäß kann ich nicht eine psychische Kausalität als wirksam in dem Sinne voraussetzen, dass das Wahrnehmen - Denken die Ursache sei fuhr gefühlsmäßiges Erleben und für das Wollen und Handeln , oder umgekehrt. Anstelle einer solchen Kausalität muß ich vielmehr die fortwährende Änderung, Vertiefung und Erweiterung jenes einheitlichen Zusammenhangs von Denken, Fühlen und Wollen annehmen, welche auf ihrer höchsten Stufe immer nur das verändert, vertieft und erweitert, was schon ursprünglich in einfachster Form gegeben war als die unteilbare Einheit des Bewußtseins. Diese Fortschreiten vom einfachen zum vollkommeneren Bewußtseinszustande ist die Entwicklung" (S 52).

Die damit angedachte Entwicklungsdimension wird als "Entwicklungshemmung" auf dem Gebiet der Behinderung transaktional bzw. feldabhängig verstanden:

"Die Entwicklungshemmung kann nun ... mehrfach bedingt sein, mindest aber zweifach, einmal dadurch, dass der zum Wiederaufleben gelangende Besitzstand an sich arm ist, andererseits aber auch dadurch, dass die neue Einwirkung an sich von ärmlicher Beschaffenheit ist ... Immer wird die Entwicklung des Geisteslebens "durch einen mangelhaften Zustand oder durch (dauernd) mangelhafte Wirkungsweise des Leibes, im besonderen des Nervensystems" beeinträchtigt, die sich jedoch nicht unmittelbar sondern auf dem Gesamtgebiet des seelischen Geschehens auf Grund dessen "innerer Einheitlichkeit" auswirkt (S 61., vgl. auch S 66f).

Folglich bedarf die Psychologie der geistigen Behinderung, und damit auch der geistigen Behinderung, des systematischen Rückgriffs auf die *Psychopathologie* (S 62--70).

Unter dem Gesichtspunkt der Analyse von *Feldbedingungen* bemerkt Hanselmann, dass die Entwicklung wesentlich abhängt "von der Reichhaltigkeit und Vielheit der Beziehungen eines Individuums zur menschlichen Gemeinschaft" (S. 74). Eine derartige Reichhaltigkeit und Vielheit wird beeinträchtigt durch "künstlich bewerkstelligte, mehr oder weniger weitgehende Ausschließungen aus der menschlichen Gesellschaft". Hierher gehört vor allem auch das Gebiet der *Anstalten*. Daneben gibt es jedoch mehr oder weniger bei allen behinderten Kindern eine "natürliche" *Isolierung* durch die Entwicklungshemmung, wie dies ein zeitgenössischer Autor über die Entwicklungsgeschichte einer von Geburt an Taubblinden sagt: "une âme en prison" ("eine Seele im Gefängnis"). Von diesen Ausgangspunkten aus skizziert Hanselmann nicht nur eine höchst moderne Theorie der Kompensation (vgl. seine Diskussion zur Anwendung alternativer Kommunikationsformen, S 83), vielmehr geht er über alle bisherige Psychologie hinaus, indem er *behinderte Menschen selbst* in die Position des notwendigen *Mitforschers* setzt. Für das Gebiet der Psychologie der geistigen Behinderung ist dies auch heute noch kein Diskussionsgegenstand, allerdings beginnt sich in der Forschung zum Autismus in den letzten Jahren die Situation entscheidend zu ändern (vgl. Hobson 1993, S 28 ff).

"Nur die Tatsache, dass Blindenpsychologie bis in die letzten Zeiten fast ausschließlich von Sehenden und zwar vorwiegend in atomistisch-mechanischer Einstellung und Fragestellung betrieben worden ist, läßt verstehen, warum dieses - aber auch alle Psychologie der Mindersinnigen - so wenig fruchtbar war, ja am eigentlichen Problem vorbeiging. So kommt es auch, dass wir in dieser Psychologie der Mindersinnigen (also der Seh- und Hörgeschädigten; W.J.) immer nur die "Sinnespsychologie" finden, die sich um die Gestaltung des gesamten Seelenlebens nicht oder nur negativ kümmert" (S 82).

Wenn Hanselmann selbst auch noch nicht diesen Aspekt für die Psychologie der geistigen Behinderung andenkt, so spricht nichts dagegen, sich heute, wo immer dies möglich ist, der autobiographischen Erfahrung "geistig behinderter" Personen als systematisches Korrektiv der eigenen Theoriebildung zu bedienen.

- Kurt Lewin und das Problem des Anspruchsniveaus

Lewins (1890--1947) "*dynamische Theorie der Schwachsinnigen*" (1967) wurde zwar im Mainstream rezipiert, jedoch in einer Weise, welche Lewins eigenem erkenntnistheoretischen Interesse widersprach. In seiner Arbeit "Der Übergang von der Aristotelischen zur Galileischen Denkweise in Psychologie und Biologie" (1930) verwirft Lewin das *aristotelische Denken*, welches isolierten Objekten innere Eigenschaften und das Streben zu einem bereits gegebenen Ziel (*causa finalis*) zuschreibt. Ein solches Vorgehen liege auch in der psychologischen Betrachtung voneinander getrennten Eigenschaften wie Emotion, Trieb, Motivation, Intelligenz usw. und natürlich auch geistiger Behinderung vor. Die *galileische Sichtweise* hingegen homogenisiert die Welt. Jede beliebige Bewegung eines beliebigen Objekts unterliegt den gleichen Gesetzmäßigkeiten. In der Psychologie ist das *Verhalten* folglich als Funktion von Persönlichkeit und Situation zu untersuchen ($V = f(P,S)$), welche in *Feldbeziehungen* stehen. Entsprechend dem Lebensalter und der Zugänglichkeit von Situationen im Lebensfeld entwickelt sich der *Differenzierungsgrad der Persönlichkeit* (vgl. Duhm 1958). In dieser Differenzierung entstehen psychische Dimensionen von Vergangenheit, Gegenwart und Zukunft in unterschiedlicher Komplexität und in unterschiedlichem Wirklichkeitsbezug zwischen den Polen von Realität und Irrealität. Die innere Struktur der Realisierung des eigenen Selbst im Lebensfeld ist nicht nur von den äußeren Feldbedingungen, sondern vor allem von der inneren Antriebssphäre, von der *Motivationsstruktur* und deren *Materialeigenschaften* abhängig. Damit ein Objekt motivationale Bedeutung annimmt, muß es in Bezug zu Antrieben, Ansprüchen und Interessen treten. Dies ist der Grundgedanke, auf deren Hintergrund Lewins Untersuchungen zum "Schwachsinn" angelegt sind.

Verschiedene empirische Experimente (Zimpel [1994] hat sie in der 80er Jahren bei Hilfsschülern in der DDR mit vergleichbaren Ergebnissen repliziert) führen Lewin (1967) dazu, eine größere Sprödigkeit und ein geringere dynamische Verschiebbarkeit innerhalb der Materialeigenschaften der Motivationsosphäre anzunehmen, welche für den geringeren Differenzierungsgrad psychischer Prozesse verantwortlich seien. Diesen Aspekt fasst er unter dem Begriff der *Rigidität* zusammen, die ab dann als aristotelische, *substanzialisierende* Dimension des Psychischen in der Rezeption von Lewins Forschungen im Mainstream erscheint. Ähnlich wie die Gefahr auch bei an-

deren Theorien besteht, trotz aller gegenteiligen Beteuerungen spezifische Defizite im System der psychischen Prozesse nicht als Ergebnis zu rekonstruieren sondern als Ursache zu postulieren (Zimpel [ebd.] zeigt dies auch an der georgischen Schule der Psychologie, in deren Mittelpunkt die Entwicklung der Kategorie "Einstellung" steht; vgl. zu dieser auch Jantzen 1986, 1987, S. 147 ff), so entgeht auch Lewin nicht völlig dieser Gefahr. Die Gründe hierfür werden von verschiedenen Kritikern herausgearbeitet.

Holtz (1994) verweist auf die auch dem galileischen Denken immanente Gefahr des *Reduktionismus* und spricht sich für die explizite Hervorhebung einer dialektischen Entwicklungskonzeption aus; aber diese ist im Differenzierungsdenken von Lewin durchaus vorhanden (vgl. Duhm 1958). Entscheidender scheint mir der Einwand Jaroschewskis (1975, S. 301 ff) zu sein, dass in Lewins feldtheoretischer Diskussion von Person und Welt die *Dimension des Inhalts*, das "Abbild" der Welt verloren geht. Dieses wird -- so die Konzeption von Leont'ev -- jedoch aktiv aus der Welt herausgeholt. Es strukturiert als dynamischer Komplex von sinnhaft (d.h. in die Bedürfnis-, Emotions- und Motivationssphäre) eingebetteten Bedeutungen die Orientierungen und Handlungen der Persönlichkeit.

Vor allem aber ist es wichtig, nicht die Verkürzung von Lewins Forschungsansatz als "Rigiditätstheorie der geistigen Behinderung" für historisch überwunden und empirisch widerlegt zu erklären, so z.B. Meyer (1976), sondern erneut die *differenzierte Originalarbeit* und die Auseinandersetzung mit dieser selbst zum Gegenstand weiterer Reflexion zu machen.

Neben geringer Flexibilität, größerer Konkretheit des Handelns, geringerer Abstraktion im Handlungsfeld (Wabenmuster können nicht adäquat fortgesetzt werden, Teilung von Quadraten in Unterquadrate gelingt nicht richtig, wofür Lewin die geringere dynamische Beweglichkeit verantwortlich macht¹⁵), neben den Infantilismus der Person, erwähnt Lewin zu Beginn der Auswertung der Experimente globale Störungen in der Selbstwahrnehmung und Selbstregulation. Sie hätten in seiner eigenen Terminologie als **Störungen des Anspruchsniveaus** identifiziert werden können. Wir lesen:

¹⁵ Ich komme hierauf bei der Diskussion der Auswirkung von Feldbedingungen auf den Aufbau der von Piaget und Inhelder beschriebenen Entwicklungsniveaus der Intelligenz zurück.

"Diese Starrheit des Schwachsinnigen ist zum Teil Ausdruck seiner Hilflosigkeit. Der Schwachsinnige hat ja sehr viel häufiger Unglück" (Lewin 1967, S 391) und "Das Kind gibt sich etwa mit einem niedrigeren Turm zufrieden, wenn ihm der Bau eines hohen Turmes nicht gelingt" (ebd. S. 393).

Vygotskijs (1992 a) frühe Kritik der Lewinschen Arbeiten (1935, ein Jahr nach Vygotskijs Tod erstmals erschienen) liefert einen wesentlichen Ansatzpunkt, Lewins bahnbrechende Umformulierung des psychologischen Problems von geistiger Behinderung zu würdigen. Lewin kommt das große Verdienst zu, nicht mehr die intellektuelle Retardierung geistig behinderten Menschen in den Mittelpunkt gestellt zu haben, so Vygotskij, sondern sie als kausales Resultat emotionaler Entwicklung begriffen zu haben. Aber das *Verhältnis von Emotionen und Intellekt* selbst wird von Lewin *nicht dialektisch* gesehen. Affekt und Intellekt besitzen aber nicht nur innere Verbindungen, diese verändern sich zudem im Verlauf der Entwicklung durch das Entstehen der höheren psychischen Funktionen und ihre Rückwirkung auf die emotionale Sphäre. Während Lewin den *Intellektualismus* der bisherigen Schwachsinnstheorie zu recht kritisierte, verfiel er selbst in einen *Voluntarismus*. In seiner theoretischen Kritik und einer leicht veränderten Wiederholung der Lewinschen Experimente kann Vygotskij aufzeigen, dass die veränderten emotional-motivationalen Materialeigenschaften von der Situation der intellektuellen Bewältigbarkeit abhängen, also nicht nur deren Voraussetzung, sondern auch deren Resultat sind.

Dies deutet sich in Lewins eigener Interpretation bereits an, nur war seine Aufmerksamkeit ersichtlich so auf den Aspekt der Rigidität polarisiert, dass er die Dimension des veränderten Anspruchsniveaus nicht hinreichend in Erwägung gezogen hat. In einer Systemtheorie psychischer Prozesse (vgl. Jantzen 1987 S 147 ff zu Tätigkeit, Einstellung und Anspruchsniveau) spricht jedoch nichts dagegen, die Thematik des *Anspruchsniveaus* und der *Selbstbewertung* als eine *zentralen Dimension der psychologischen Rekonstruktion von geistiger Behinderung* zu begreifen.

- Bärbel Inhelders "Diagnostik des Denkens bei geistig Behinderten"

Auf ähnliche Probleme stoßen wir bei der Diskussion des Konzepts der Piaget-Schule.

Bärbel Inhelder untersuchte anfangs der 40er Jahre geistig behinderte Schulkinder und Anstaltsinsassen in der Schweiz. Untersuchungsgegenstand war deren Entwicklung des Denkens.

Der einleitende Teil des Buches diskutiert verschiedene Entwicklungskonzeptionen: Zum einen Entwicklung als *Addition sukzessiver Aneignungen* (z.B. Binet, Claparède, Bühler und Hetzer), zum zweiten als *linearer und kumulativer Aufbau* von Strukturen. Dieser Teil ist deshalb interessant, da Inhelder hier auf eine zeitgenössische Diskussion in den Werken von Janet und Wallon reagiert: Auch geistige Behinderung hat ihre eigene Logik der Denkstufen. Die Rückkehr auf niedrigere Formen (Oszillation) oder das Verbleiben auf ihnen werden von Janet als die einzig möglichen verschiedenen Stadien bezeichnet. Und Wallon identifiziert verschiedene Entwicklungsstadien bei geistiger Behinderung als abhängig von unterschiedlichen Dystrophien des zentralen Apparates. Abgesehen davon, dass Wallon hier nur sehr rudimentär und ausschließlich auf den neuropsychologischen Aspekt seiner Argumentation reduziert erscheint, verwirft Inhelder beide Sichtweisen nicht. Was ihnen im Hinblick auf die Erfassung einer Entwicklungsdimension fehle, sei jedoch eine Erklärung für den Übergang von einem Niveau zum anderen (S. 60).

Inhelders Interesse liegt demnach vorrangig in der *Konsolidierung von Erklärungswissen* für den *Entwicklungsaspekt geistiger Behinderung*. Sie folgt hier der von Piaget aufgezeigten Entwicklungslogik kognitiver Strukturen und untersucht geistig behinderte Kinder vor allem bezüglich der Herausbildung von Erhaltungsregeln im Übergang von der späten präoperationalen Intelligenz zu den konkreten Operationen. Verstehen die Kinder den Erhalt von Gewicht und Volumen bei der Umformung von Knetekugeln in Knetrollen und umgekehrt? Verstehen sie das Konzept der Erhaltung (conservation) einer Substanz beim Auflösen von Zuckerwürfeln in Wasser? Und können sie beim Vergleich von verschiedenfarbigen Gewichtsklötzchen, die abgewogen werden, aus der bekannten Relation von A zu B und von B zu C auf die Relation von A zu C schließen?

Die Entwicklung dieser Operationen, so hält Inhelder fest, beinhaltet die Herausbildung eines neuen, inneren *Äquilibriums* (Gleichgewicht) zwischen Assimilation und Akkommodation¹⁶, aber sie beinhaltet auch einen *sozialen Aspekt*:

"Operatorische Regeln entstammen Diskussionen mit anderen und werden Normen, die sich durch das soziale Leben aufdrängen. Daher kann der Erfolg oder Mißerfolg in der intellektuellen Entwicklung von der sozialen Interaktion abhängen."

¹⁶ Unter Assimilation versteht Piaget die Anpassung eines Sachverhalts an ein bestehendes Denkschema, unter Akkommodation die Veränderung eines Denkschemas entsprechend einem nicht assimilierbaren (also Widerspruch erzeugenden) Sachverhalt.

tuellen Kommunikation die intellektuelle Kapazität des Subjekts anheben oder hemmen" (S. 267).

Wir stoßen hier nicht nur erneut auf die Problematik des Anspruchsniveaus – dieser Aspekt wird ausführlich an der Frage "*abnormer Oszillationen*", d.h. Niveauschwankungen in der Testsituation (Kapitel 4) diskutiert -- sondern Inhelder hebt auch die Bedeutung der Existenz *sozialer Regeln* für den Aufbau der psychischen Prozesse deutlich hervor. Dies ist deshalb bemerkenswert, weil die Nichtberücksichtigung der sozialen Organisation der Welt ein immer wiederkehrender Kritikpunkt an der Argumentation der Piaget-Schule ist. In der damaligen französischen Diskussion ist jedoch das Ausgehen von der sozialen Situation eine Selbstverständlichkeit. Der Begriff der Interiorisation, den später Galperin verwendet, oder des Übergangs von intrapsychischen Prozessen zu interpsychischen (Vygotskij) fußt ebenso auf Janet wie Inhelders Überlegungen zur Bedeutung der sozialen Regeln. Darüber hinaus spricht Inhelder mit dem Konzept der "*décalage*" (Verschiebung, Abstand; vgl. Kap. 4.4) ein Problem an, das in der Diskussion im Mainstream teilweise gegen den Piaget-Ansatz zur Geltung gebracht wurde. Die Entwicklung der Operationen schreitet nicht in allen Bereichen in gleicher Weise fort. So gibt es Kinder, die bei den Tonkugeln über die Operation der Erhaltung von Gewicht und Volumen verfügen, bei Zucker und Wasser aber noch nicht einmal über die Operation der Erhaltung der Substanz.

Diese komplexe Einbettung der Herausarbeitung von Erklärungswissen (hier in der Nutzung und Erforschung von Piagets Entwicklungstheorie auf dem Gebiet der geistigen Behinderung) wird im Mainstream nicht aufgenommen. Was dort erscheint, sind zwei Aspekte:

- Die *Klassifikation verschiedener Niveaus geistiger Behinderung* vom "statischen Gesichtspunkt" (S. 292 f) aus erweckt Interesse, dies als *IQ-Ersatz* für die Gruppierung geistig behinderter Menschen nach Schweregraden zu nutzen: So überschreitet nach Inhelder der Idiot nicht die sensomotorische Stufe, der Imbezille ist zu intuitivem Denken, nicht aber zur Nutzung von Operationen in der Lage, der geistig Retardierte (Lernbehinderte) ist zwar zu operatorischen Konstruktionen in der Lage, nicht aber sie abzuschließen, und für langsam lernende Schüler sind formale Operationen erreichbar. Eine Reduktion konkreter Individuen auf diese Stufen liegt Inhelder fern, das Problem der Prognose ist insbesondere dann hoch kompliziert, wenn anstelle der Erwachsenen Kinder examiniert werden. Entsprechend diesen Überlegungen entstehen im Mainstream selbst eine Reihe von Förderungskonzepten, die diagnostisch mit der Ermittlung des Ausprägungsgrades sensomotorischer Intelligenz verbunden sind (vgl. Hennige u.a. 1988).

- Zum anderen wird es möglich, die "*similar-sequence*"- und die "*similar-structure*"-*Hypothese* zu formulieren, erste zu bestätigen und letztere bei verschiedenen neuropsychologisch unterschiedlichen Auswirkungen von Syndromen zu verwerfen.

Aus diesem weiteren Exkurs in die Geschichte der Psychologie der geistigen Behinderung ergibt es sich folgendes:

Theorien befinden sich in historischen Kontexten, innerhalb derer sie (teils arbeitsteilig, teils alternativ) bestimmte Erklärungskonzepte vorschlagen und entwickeln.

Die *Weiterentwicklung von Empirie* unter *einem* Gesichtspunkt dieser Diskussion verlangt jedoch auch die *Wiederaufnahme der gesamten Diskussion*, wie ich dies am Beispiel von Lewin an Vygotskijs Kritik und bei Inhelder an der Reflexion der sozialen Regeln, welche zu individuellen werden, sowie der Ungleichzeitigkeit von Entwicklungsniveaus gezeigt habe.

Alternativen aufzugreifen heißt folglich Diskussionen fortzuführen, die aus historischen Gründen vereinseitigt zur Kenntnis genommen oder unterbunden wurden.

Dies kann dazu führen, dass sie in Nebenflüssen des Mainstreams weiterfließen oder nahezu völlig vergessen werden. Beides möchte ich am Beispiel der Konzepte von René Spitz und von Henri Wallon erörtern.

Dabei geht es mir nicht nur um eine methodologische Diskussion sondern auch um die Entwicklung von Denkformen, welche meine in Kapitel 1 vorweggestellten allgemeinen Überlegungen mit Diskussionen zur Psychologie und später auch zur Neuropsychologie der geistigen Behinderung verbinden.

- René Spitz's "genetische Feldtheorie der Ich-Entwicklung"

Wenn ich von Nebenflüssen des Mainstreams auf dem Gebiet der Psychologie der geistigen Behinderung spreche, so ist an erster Stelle die *Psychoanalyse* zu erwähnen.

Zwar sieht es so aus, als habe sie bis in jüngste Zeit nur der psychischen Entwicklung von Menschen Rechnung getragen, welche nicht unter das Prädikat einer Hirnschädigung fallen, und die von ihr untersuchten psychodynamischen Aspekte seien auf dem Gebiet der Psychologie geistiger Behinderung nicht gegeben. Allein, dieser Eindruck

täuscht. Als monistisch angelegte Konzeption von Psychologie (vgl. Jantzen 1989) ist sie gegenüber neuropsychologischen Fragen offen (so bereits Pribram und Gill 1976). Dies dokumentiert eindrucksvoll die Entwicklung der Neuropsychanalyse in den 90er Jahren (vgl. die Zeitschrift „Neuropsychanalyse“ bzw. Schore 1994). Zudem hat sie in den letzten Dekaden wesentliches zur Aufdeckung der Problematik psychischer Störungen auch bei schwer und sehr schwer geistig Behinderten geleistet (vgl. Mannoni 1972, Sinason 1992, 2000, Niedecken 1998). Schon früher aber hat ein psychoanalytischer Ansatz in dieser Beziehung wesentliche Aufmerksamkeit auf sich gezogen.

Die Forschungsergebnisse von René Spitz zur Frage der frühkindlichen Hospitalisierung zeigten, dass all jene Schäden, die man bisher glaubte, einem zur geistigen Behinderung führenden organischen Prozess zuschreiben zu können, auch durch schwerste Vernachlässigung in der frühesten Kindheit entstehen konnten. Gravierend veränderter sozialer Austausch und damit veränderte Objektbeziehungen führen zu anderen psychischen Konstruktionen, so das wesentliche Resultat (Spitz 1980).

In seiner Freud-Gedächtnis-Vorlesung von 1958 rekonstruiert Spitz (1972a) entwicklungspsychologisch die *frühen Wurzeln der Ich-Bildung*. Ebenso wie Piaget (1975) orientiert sich Spitz an Denkweisen der Embryologie und Epigenetik, um Organisationsprozesse des Psychischen zu erklären.

In dieser und anderen theoretischen Arbeiten (Spitz 1972b, 1974) entwirft er ein entwicklungspsychologisches Konzept, das nicht nur die bei Piaget und Inhelder aufgeworfenen Probleme von Oszillation und "Décalage" zu klären vermag, sondern auch entwicklungslogisch plausibel und konsistent aufweist, dass bisher als pathologisch betrachtete Konstruktionen wie Stereotypien, Autoaggressionen und Aggressionen als psychische Neubildungen in einem bestimmten inneren Kräftefeld verstanden werden können, das einem bestimmten Organisationsniveau des Psychischen entspricht. Diese Organisationsniveaus des Psychischen stehen in Homologie zu den Stufen der Intelligenzentwicklung bei Piaget (vgl. Jantzen 1987, Kap. 5).

Ich gebe zunächst ein Beispiel für die Problematik und erörtere dann Spitz's grundlegende Überlegungen:

Carola M., heute 32 Jahre, die ich im Rahmen der Fachberatungen in einer Großeinrichtung¹⁷ kennen lernen, wurde unter denkbar ungünstigen Umständen geboren. Der Vater erscheint in der Akte als arbeitsscheu und sozial schwach. Im Alter von neun Monaten kommt sie wegen Wohnungsverlust der Eltern in ein Kinderheim. Bereits mit sechs Monaten hat sie eine offene TB. Ihre Diagnose lautet auf angeborenen Schwachsinn vom Grad der Idiotie verbunden mit cerebralaparetischen Störungen choreatischer und athetotischer Art.

Vermutlich, so ist heute zu schließen, handelt es sich um eine jener perinatalen Störungen, die lange mit Littleschem Syndrom beschrieben wurden. Auf Grund dieses Syndroms, also einer perinatalen Hirnschädigung, die häufig Temporallappenläsionen mit beinhaltet, hat sie ersichtlich weder aktives Sprechen noch Sprachverständnis gelernt. Gleichzeitig ist sie aus ihrer Lebensgeschichte in besonderer Weise auf einen Raum von überschaubarer Sicherheit und Anerkennung angewiesen, anderenfalls beginnt sie diffus zu werden. Dies zeigt sich in einer Reihe von als Aggressionen und Provokationen gedeuteten "Verhaltensstörungen", für die sie vor allem auf Grund ihrer enormen körperlichen Kraft berüchtigt ist. Soweit das pathologische Grundmuster, das am widerspruchsfreisten alle Daten zu ordnen vermag.

Bereits mit 1 ¼ Jahr kann sie laufen und fasst Spielzeug an. Etwas später erscheinen alle jene Reaktionen auf Hospitalisierung, die wir in Kinderheimen dieser Zeit auch bei weniger oder überhaupt nicht hirngeschädigten Kindern finden. Im Alter von 1;8 Jahren nässt und kotet sie ein, im Alter von zwei Jahren wird sie als aggressiv geschildert, sie zieht andere Kinder an den Haaren. Diese Tatbestände genügen uns retrospektiv bereits, um die Diagnose Idiotie restlos zu verwerfen. Sie drücken aus, dass Carola gegenständliche Mittel anwendet, um soziale Situationen zu beeinflussen, dass sie also mindestens auf dem fünften sensomotorischen Niveau nach Piaget organisiert ist, bis hierhin also fast altersadäquat. Im Alter von ca. vier Jahren kommt sie in die Großeinrichtung. Sie steht lange Jahre, zwecks Dämpfung der Aggressivität, unter Psychopharmaka und wird häufig fixiert. Im Alter von sechs Jahren baut sie mit Bauklötzen einen Turm, auf dem etwas kleben muß. Alles andere zerstört sie. Auf jeden Fall zeigt sie jetzt, trotz höchst eingeschränkter sozialer Handlungsräume, Leistungen auf dem sechsten sensomotorischen Niveau, vermutlich jedoch bereits auf der Ebene des präoperationalen Denkens, wie die Bemerkung nahe legt, dass etwas auf dem Turm "kleben muß", also eine ritualisierte Handlung! Zur gleichen Zeit werden neue Verhaltensweisen berichtet: Sie schlägt in bestimmten Situationen autoaggressiv mit dem Kopf gegen die Scheibe oder den Tisch. Sie regrediert demnach in Notsituationen auf tiefere sensomotorische Niveaus, als sie diese früher in Form der Aggressionen zur Situationslösung benutzt hatte.

Im Alter von acht Jahren sitzt sie lange still auf dem Schoß von Erwachsenen und beschlagnahmt Erwachsene am liebsten den ganzen Tag. Sie fängt an zu kitzeln. Bei Fixierungen bleibt nach wie vor die Neigung, sich selbst zu beschädigen. Im Alter von zehn Jahren malt sie mit kraftvollen Strichen und im Alter von knapp vierzehn Jahren nimmt sie am Ämterplan, an hauswirtschaftlichen Arbeiten gerne und mit zunehmender Dauer genauer und zweckmäßiger teil. Sie hat also gelernt in einem Gemeinwesen regelmäßig und geordnet Aufgaben zu übernehmen, und demgemäss

¹⁷ Es handelt sich um eine Großeinrichtung mit einem im Landesmaßstab weitaus überproportionalem Anteil an schwer und sehr schwer geistig behinderten Menschen, meist schon in der frühen Kindheit institutionalisiert. Soweit nicht anders angegeben, entstammen die verwendeten Beispiele den dort stattgefundenen Beratungen (vgl. Jantzen 1997, Jantzen und Schulz 1998).

mindestens das späte präoperationale Alter des sozialen Regelgebrauchs erreicht (dies entspräche einem. Intelligenzalter von 4-5 Jahren).

Zurück nun zu Spitz, mit dessen Überlegungen sich meine Vorgehensweise unterstreichen lässt, sogenannte *Abweichungen als spezifische Niveaus von Kompetenz* aufzufassen. Entsprechend seiner Denkweise trennen sich in der frühen Entwicklung (1) Körper selbst und Wahrnehmung der Außenwelt; (2) eine Überprüfung der Erfahrungen, (3) ein Aufbau erster Gedächtnisprozesse sowie (4) gerichtete Objektbeziehungen beginnen. Es entsteht eine höhere Stufe der Organisation, welche Spitz mit dem embryologischen Konzept des *Organisators* zu fassen versucht.

"Was die Natur dieser höheren Stufe der Organisation angeht, schlage ich vor, sie als eine Organisierung der bis dahin ungerichteten, unorganisierten, abfuhrsuchenden Triebe zu einem strukturierten Kräftefeld zu beschreiben" (S. 23)

Als Ausdruck einer derartigen neuen Organisation des affektiv-kognitiven Kräftefeldes beschreibt Spitz den Übergang zum sozialen Lächeln um den dritten Lebensmonat, Veränderungsangst um den 8. Monat sowie die Benutzung der semantischen Neingeste um den 15. Monat.

Dies entspricht bei Piaget den Übergängen auf das dritte, das vierte und das sechste sensorische Niveau; Spitz's Mitarbeiter Metcalf (1979) führt später einen vierten Organisator ein, der sich im Bericht von eigenen Träumen um den 24. Monat zeigt, also entsprechend dem Übergang auf die symbolische Repräsentation der frühen präoperationalen Intelligenz (vgl. Abb. 4; s.u.)

Wie die embryologische Entwicklung so erfolgt auch die psychische Entwicklung einem *System von Entwicklungspfaden*. Störungen können dazu führen, dass ein bestimmter Pfad nicht so beschriftet werden kann, wie es im Gattungsdurchschnitt die statistische Regel ist. Weiter oben (vgl. Kap. 1) habe ich dies am Beispiel veränderter morphologischer Konstruktion ("Fehlbildung" der Arme) als Folge von Contergan dargestellt.

Ähnlich besteht auch auf psychischem Gebiet, also im Bereich des jeweiligen emotional-kognitiven Feldes, die Möglichkeit der Auswirkung von Störungen.

"Tritt in einer dieser Phasen eine größere Störung ein, so wird eine abweichende Grundlage für den Aufbau der nächsten gelegt" (S. 55).

In der kindlichen Entwicklung erfolgt eine *"abhängige Differenzierung"* im Rahmen *kritischer Perioden*. Dies sind Perioden, innerhalb deren ein Organisator errichtet wird und in denen sich eine neue Integration von Reifung und Entwicklung vollzieht.

"Wenn sich diese Integration von altersadäquater Reifung und entsprechendem Entwicklungsstand der psychischen Strukturen zur angemessenen Zeit (in der kritischen Periode nämlich) vollzieht, wird ein festes Band geknüpft, das durch emotionalen Streß, wie er in Kampf- oder anderen Situationen entsteht, nicht ohne weiteres zerrissen wird. Wenn einer der drei Faktoren - gleichgültig ob auditive Perzeption, visuelle Perzeption oder Apperzeption - zur angemessenen Zeit fehlt und erst auf einer späteren Stufe - ungleichzeitig - nachfolgt, vollzieht sich die Integration auf einer viel oberflächlichen Ebene... Die Regression geht dann bis auf die Stufe zurück, auf der die Perzeption - vermittelt welchen spezifischen Organs auch immer - mit der Apperzeption und dem damals wirksamen emotionalen Kraftfeld integriert war." (S. 81)

Unter Bedingungen des Zerfalls der psychischen Feldkräfte, also des Zusammenhangs von Wahrnehmung, Denken und Emotion (diese wird negativ und zwingt zur Umorganisation des Denkens), finden Neubildungen der Tätigkeit statt, aus denen das Kind wieder positive affektive Valenzen erhält (z.B. Bewegungsstereotypien, Kotschmieren, Autoaggressionen, Aggressionen). Diese Neubildungen nützen ihm zwar in dieser Situation, indem sie sein psychisches Überleben garantieren, stellen aber in einer späteren Altersstufe "eine schwere Störung für die Umwelt dar, während sie gleichzeitig dem Kind nicht viel nützen, ihm vielmehr bloß schaden" (S. 87).

Die in den Akten dokumentierte Geschichte von Carola M. liefert hierfür eindrucksvolle Beispiele.

Werden wir die Argumentation von Spitz aus, so beinhaltet sie ein strikt konstruktivistisches Vorgehen. Das Psychische ist eine Konstruktion des Gehirns in der Welt und bezogen auf die Welt. Insoweit entspricht seine Position jener von Piaget ebenso wie meinen Überlegungen in Kapitel 1. Was Spitz über Piaget hinaus liefert, ist ein Schlüssel für das Problem der "Oszillationen" und der "Déalage", sofern wir unter letzterem alle Abweichungen vom höchsten Niveau der Problemlösung verstehen, auch jene welche oft als pathologisch und rein biologischer Natur betrachtet werden. Unsere Sekundäranalysen zur entsprechenden Forschungsliteratur zeigten jedenfalls, dass Stereotypien, selbstverletzendes Verhalten, Aggressionen (aber auch symbolische Abspaltungen und Zwangshandlungen) zu bestimmten Stadien der Entwicklung, wo erstmalig die hierzu erforderlichen Kompetenzniveaus erreicht werden, bei sehr vielen Kindern auftreten.

Bei den meisten verlieren sie sich, während einige, insbesondere geistig behinderte Kinder oder schwer milieugeschädigte Kinder, sie beibehalten.

2.3 Methodologischer Exkurs:

2.3.1 Vygotskijs Überlegungen zur Entwicklung einer vereinheitlichenden Theorie

Spätestens hier stoßen wir auf die Problematik, dass die Entwicklung der Psychologie der geistigen Behinderung nicht nur das Weiterführen von Gedanken einzelner Autoren über den Punkt hinaus beinhaltet, bis zu dem sie eine Theorie gedacht haben (z.B. Lewins Vernachlässigung der Kategorie Anspruchsniveau). Es reicht auch nicht aus, Diskussionen wieder aufzunehmen, welche im historischen Kontext der Entwicklung eines bestimmten Aspekts von Erklärungswissen standen und nicht weitergedacht wurden (z.B. bei Inhelder die Fragen von Oszillation und "Décalage" ebenso wie der sozialen Entwicklungssituation). Spätestens bei der Behandlung der Entwicklungstheorie von Spitz liegt eine Alternative zur Piaget-Theorie, zumindest für die frühe Entwicklung vor, die eben das leistet, was Inhelder als Vorzug der Theorie von Piaget gegenüber Janet und Wallon bemühte: Sie liefert eine Erklärung für den Übergang von einem Niveau zum anderen.

Wie sollen wir mit Theorien gleicher Leistungsfähigkeit umgehen, wenn sie völlig unterschiedlichen theoretischen Systemen entstammen? Der einzige mögliche Weg ist es ersichtlich, eine *vereinheitlichende Theorie* zu schaffen, welche beide Theorien in einen gemeinsamen Rahmen stellt, in dem beide, ohne die eine auf die andere zu reduzieren, als berechtigte Ansätze theoretischer Reflexion betrachtet werden. Dies ist jedoch nur möglich, wenn die vereinheitlichende Theorie zugleich ein neues Verständnis des Gegenstandes entwickelt.

Wie dies möglich ist, behandelt der berühmte russische Psychologe Vygotskij¹⁸ (1985 b) in seinem umfangreichen Manuskript "*Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung*".

¹⁸ Vygotskij (1896--1934) dürfte neben Freud, Piaget und Wallon die Hauptfigur der Psychologieentwicklung des 20. Jahrhunderts sein. Leider werden erst langsam seine Schriften in deutscher und engli-

Die Krise der Psychologie beruht, so Vygotskij, darin, dass eine ursprünglich idealistische Auffassung von Psychologie sich mit einer zweiten, naturwissenschaftlichen konfrontiert sieht, und dies zu einem Dualismus führt, innerhalb dessen höhere psychische Funktionen und niedere psychische Funktionen von völlig unterschiedenen philosophischen Positionen und Erklärungsansätzen her behandelt werden. In seinem umfangreichen wissenschaftlichen Werk entwickelt Vygotskij eine Reihe theoretischer Konzepte, wie eine Psychologie jenseits der verschiedenen Dualismen, die diesem Grundproblem entspringen, entwickelt werden kann: Solche Dualismen sind der von Psychischen und Sozialem, der von Gehirn und Geist, von Emotionen und Kognitionen usw.

Diese Lösungen sollen uns an dieser Stelle nicht unmittelbar interessieren. Was für unser Problem jedoch von höchstem Interesse ist, ist der von ihm ausgearbeitete Ansatz einer *Methodologie*:

Wie können wir eine vereinheitlichte Psychologie der geistigen Behinderung erarbeiten, ohne dass diese in verschiedene, parzellierte Theorien zerfällt? Nur wenn dies möglich ist, haben wir eine Aussicht auf entsprechende theoretische Homogenisierung der Neuropsychologie der geistigen Behinderung.

Homogenisierung meint hier nichts anderes, als die in bisherigem Beschreibungswissen höchst unterschiedlich beschriebenen, in bisherigem Erklärungswissen unter höchst unterschiedlichem Umfang und unterschiedlicher Perspektive betrachteten Phänomene im Rahmen einer vereinheitlichten Theorie rekonstruieren zu können. Vor vergleichbaren Problemen, allerdings in einem ganz anderen Stadium des Übergangs zu Erklärungswissen, steht die moderne Physik, wenn sie Elektromagnetismus und die schwachen Feldkräfte einerseits mit der Gravitation andererseits in einer Theorie zusammen zu denken versucht, also eine Vereinheitlichung von Quantenphysik und Relativitätstheorie zu leisten anstrebt.

Dem zitierten Buch von Vygotskij entnehme ich zunächst eine Reihe von *Warnungen*:

1. Allzu leicht verlassen wissenschaftliche Begriffe ihr Ursprungsgebiet bzw. den darüber hinausgehenden Bereich, in welchem sie Erklärungswissen generieren können.

Verlässt ein Begriff dieses Gebiet, so erleidet er gesetzmäßig ein bestimmtes Schicksal: Je mehr sich sein Umfang gegen unendlich ausdehnt, desto mehr geht sein Inhalt gegen Null.

scher Übersetzung zugänglich. Einen Überblick über sein Werk liefern van der Veer und Valsiner (1991) sowie Vygotskaja und Lifanova (2000).

Wenn alles menschliche Verhalten "bedingter Reflex" ist, so ist dies zwar eine richtige, aber zugleich weitgehend inhaltslose Aussage bezüglich der wissenschaftlichen Aufklärung der Struktur menschlichen Verhaltens. Wenn alles in der Welt "Selbstorganisation" ist, also auch die Entwicklung geistig behinderter Kinder (vgl. Feuer 1995), dann ist dies ebenfalls richtig. Trotzdem verliert eine solche Vorgehensweise jede inhaltliche Spezifität, wenn nicht in einem komplexen und dem jeweiligen Gegenstandsbereich angemessenen Begriffsgefüge die Selbstorganisation in ihren Besonderheiten und in ihrer Konkretheit im Prozess ihrer Entwicklung rekonstruierbar ist.

Das Hauptproblem im Übergang von Erklärungswissen zu Beschreibungswissen ist demnach die adäquate Justierung von Begriffen.

In seinem letzten Buch "Denken und Sprechen" (1972, S 266f) erläutert Vygotskij dieses Problem, indem er zum Zwecke der Veranschaulichung Längen- und Breitengrade der zwischen dem Nordpol und Südpol liegenden Erdoberfläche als Beispiel für Justierungsprozesse benutzt. Die *Pole* seien die Orte von *Konkretheit* und *Abstraktheit*. Dann ist die *Länge eines Begriffs* der Ort, den er zwischen dem extrem anschaulichen und dem extrem abstrakten Pol einnimmt. Die *Breite eines Begriffs* ist hingegen der Ort, welcher er unter anderen Begriffen gleichen Abstraktionsniveaus einnimmt.¹⁹ Sie beinhaltet vor allem die Beziehungen des Begriffs zum *Objekt*, während die Länge sich auf die *Natur des Denkaktes*, also auf die angemessene Reproduktion der Beschreibung durch die Erklärung bezieht. Beides zusammen, Länge und Breite des Begriffs liefern das *Maß seiner Allgemeinheit*.

2. Damit eine Wissenschaft vom Beschreibungs- zum Erklärungswissen übergehen kann, sind bestimmt *methodologische Regeln* zu beachten.

Eine adäquate Justierung von Begriffen im System einer Wissenschaft verbietet jede Form von *Empirismus* und *Eklektizismus* und verlangt eine *exakte Sprache*.

Jede *empirische* Aussage ist ebenso durch den vorweggehenden Beobachterstatus wie durch die nachfolgende Interpretation bereits *begrifflicher* Natur. Folglich muß nicht nur die empirische Ebene, im Sinne der Ausweitung des Beschreibungswissens einer Wissenschaft Gegenstand der Forschung sein, sondern auch die Ebene der jeweils

¹⁹ Wie leicht zu ersehen, sind im an einigen Stellen im Manuskript Vygotskijs Länge und Breite vertauscht – der gleiche Fehler taucht in der englischen Übersetzung auf; vgl. Vygotskij 1987, S 226 -, da die Breitengrade den jeweiligen Ort zwischen den Polen angeben. Um keine zusätzlich Verwirrung zu schaffen, folge ich trotzdem im weiteren der Notation Vygotskijs.

schon vorhandenen Begriffe und Begriffssysteme im Sinne der Ausweitung des Erklärungswissens.

Daher verbietet sich auch jede Form von *Eklektizismus*.

Am Beispiel der Entwicklungspsychologie von Spitz und von Piaget wird dies deutlich.

Beide haben nur einen bestimmten Bereich der Überlappung ihrer Breite: den stufenweisen Aufbau kognitiver Funktionen in der frühen Kindheit (und auch hier bestehen gewisse Unterschiede bei gleichzeitig gegebener Überlappung in dem Heranziehen von empirischem Material). Sie überlappen sich nicht für die Stufen der Intelligenzentwicklung nach Eintritt in das präoperationale Denken, da Spitz hierzu keine Aussagen trifft, diese jedoch für Piaget Ausgangspunkt der Spurensuche nach einer dorthin führenden, früheren Entwicklung sind. Sie überlappen sich auch nicht für den Bereich affektiver Konstruktionen, deren Genesis Spitz im Rahmen der psychoanalytischen Libidotheorie verfolgt: Welche affektiven Bedeutungen haben die Bedingungen der Welt für den sich auf sie beziehenden Geist? Dies ist das Thema der psychoanalytischen Theorie der Objektbesetzung und Ich-Entwicklung. Piaget hingegen behandelt dieses Thema eher am Rand (vgl. Piaget 1995).

Um die hier entstehenden Fragen der Begriffsbildung theoretisch zu lösen, ist ihre monistische und historische Rekonstruktion erforderlich. In welchem Verhältnis stehen Emotionen und Kognitionen in der Entwicklung?

Vygotskij selbst untersucht diese Frage methodologisch (1996) und überführt sie in die Ausarbeitung des inneren Zusammenhangs sich verändernder psychischer Systeme (ders. 1985b, 1993f). Diese verändern ihre inneren Beziehungen auf den jeweiligen psychischen Altersstufen, deren Entwicklung systemhaft und dialektisch erörtert wird (Vygotskij 1987, vgl. auch Obuchova 1998). Hierdurch wird der Weg frei für eine von Elkonin (1972, 2000) und Boshowitsch (1979, 1980) entsprechend ausgearbeitete entwicklungspsychologische Konzeption. In ihr sind die Besonderheiten der operativen Konstruktionen der verschiedenen psychischen Altersstufen und ihrer Vorformen ebenso zentraler Bestandteil, wie die Umformung des emotional-kognitiven Feldes auf jedem Niveau. Zu Beginn jeder Stufe steht die affektive Seite der Umbildung im Vordergrund, erst gegen Ende jeder Stufe werden die in ihr möglichen kognitiven Funktionen voll entfaltet. Eine vereinheitlichende Theorie hätte nun zu klären, ob die Konzeption von Vygotskij, Elkonin und Boshowitsch bereits in vollem Umfang den Schlüssel liefert, um die Theorien von Spitz und Piaget in eine gemeinsamen Theorie zu rekonstruieren. Oder sind hierzu weitere begriffliche Schritte erforderlich, damit nicht bei Spitz und bei Piaget bereits vorhandenes Erklärungswissen wieder verloren geht? Schließlich fordert der Umbau der Psychologie, von dem Vygotskij spricht, die Entwicklung einer *exakten Sprache*. Einzelne Kategorien müssen wohldefiniert sein. Ebenso wie für die Physik Begriffe wie Arbeit, Kraft, Masse, Feld usw. sich in wohl-

definierten und damit homogenisierten, begrifflichen Systemzusammenhängen finden, so ist dies auch für die psychologischen Begriffe wie z.B. Affekt, Emotion, Motiv, Gefühl, Denken, Sprechen usw. erforderlich.²⁰

3. Die Erarbeitung des begrifflichen Justierungssystems, so Vygotskij (1985a, S 211 ff), hat streng den *Regeln der naturwissenschaftlichen Methode* zu folgen. Hierunter versteht er sowohl eine experimentelle Prüfung nach den Regeln von Induktion und Analyse im empirischen Bereich, als auch eine vergleichbare experimentelle Prüfung im Gedankenexperiment im theoretischen Bereich.

"Die Analyse ist ... prinzipiell nicht der Induktion entgegengesetzt. Sie ist deren höchste Form und negiert deren Wesen (die Vielzahl). Sie stützt sich auf die Induktion und steuert sie. Sie stellt die Frage. Sie liegt jedem Experiment zugrunde, jedes Experiment ist eine Analyse in Aktion, wie jede Analyse ein Experiment in Gedanken ist. Deshalb wäre es richtig, sie als experimentelle Methode zu bezeichnen." (Ebd. S 227)

Die Negation der Vielheit der Induktion ist im Hegelschen Sinne gedacht. Die Vielheit der durch Induktion gewonnenen Details an Beschreibungswissen,²¹ ist in der Analyse in dreifachem Sinne negiert, d.h. aufgehoben: Erstens verschwindet sie, zweitens erreicht sie im analytischen Begriff ein höheres Niveau und drittens sie ist im analytischen Begriff aufbewahrt, insofern sie durch ihn theoretisch reproduzierbar, im Sinne von Prognose wiederherstellbar ist. (Jede konkrete Leistung eines Kindes auf dem präoperationalen Niveau der Intelligenz ist ein Fall des "präoperationalen Niveaus schlechthin", der Begriff des "präoperationalen Niveaus schlechthin" ermöglicht die Konstruktion neuer, dem Niveau des Kindes entsprechender Handlungsbedingungen).

Prognose im Sinne erklärender Potenz der Theorie bedarf eines angemessenen theoretischen Maßstabs. Ihn herauszubilden ist die Aufgabe der Entwicklung einer allgemeinen Theorie des Faches, in diesem Falle der Psychologie.

"Kanonenschüsse auf Spatzen führen zur falschen Idee". Von der Höhe Hegels über Bechterew oder Pawlow zu urteilen bedeutet mit Wersten (1 Werst = 1,067 km) zu operieren, wo

²⁰ In dieser Beziehung stimmt Vygotskij mit Lewin (1930) überein, der eine solche Homogenisierung in seiner Arbeit über den "Übergang von der aristotelischen zur galileischen Betrachtungsweise in Psychologie und Psychologie" fordert. Anders als Lewin setzt er sich jedoch nicht der Gefahr eines methodologischen Reduktionismus aus (auf jedem Niveau ist System gleich System), da er, wie Holtz (1994) dies gegen Lewin fordert, alle systemhaften Zusammenhänge in ihrem (dialektischen und historischen Entwicklungsaspekt) rekonstruiert, also "causa sui", d.h. in spinozanischer und nicht in cartesianischer Perspektive (vgl. Jantzen 1996)

²¹ Vygotskij (ebd.) erläutert diesen Zusammenhang an der physikalischen Untersuchung verschiedener Gase und dem hieraus resultierenden Begriff "Gas schlechthin".

Zentimeter erforderlich sind. ... "Die dialektische Methode ist durchaus nicht einheitlich in der Biologie, der Geschichte, der Psychologie. Benötigt wird eine Methodologie, das heißt ein System vermittelnder, konkreter, dem Maßstab der jeweiligen Wissenschaft angemessener Begriffe" (ebd. S 250).

Von der Entwicklung eines derartigen Systems angemessener Begriffe, also einer *Methodologie* der Psychologie der geistigen Behinderung, wird im folgenden die Rede sein. Gegenüber meinem ersten Versuch einer möglichst vollständigen Ausarbeitung eines psychologischen und neuropsychologischen Kategoriensystems für die Problematik behinderter Entwicklung (Jantzen 1987, 1990) sind vor allem zwei Bereiche zu vertiefen: einerseits die Herausbildung des Körperselbst, andererseits die Auswirkungen struktureller Gewalt unter Bedingungen größerer Verwundbarkeit. Beide Themen sind in meiner bisherigen Darstellung des Gehirns als sozialem Organ sowie des Mainstreams der Psychologie der geistigen Behinderung bereits angeklungen.

Nach kurzer Darstellung meines eigenen Bezugsrahmens möchte ich zwei für diese Diskussion bedeutsame Theorietraditionen aufgreifen: zum einen die Entwicklungspsychologie Henri Wallons, die in besonderer Weise die Entwicklung des Körperselbst mit einbezieht, zum anderen psychoanalytische Theorien von Mannoni, Sinaison und Niedecken, die mit besonderer Eindringlichkeit auf die Wirkung von Gewalt im Entwicklungsprozess geistiger Behinderung aufmerksam machen. Letztere Theorien schließen eine Lücke für die Diskussion dieses Problems, die gegenwärtig noch zwischen der psychoanalytischen Entwicklungstheorie (z.B. Spitz) und der soziologischen Analyse von Beziehungen struktureller Gewalt im Bereich von Behinderung und psychischer Krankheit (z.B. Goffmans Analyse totaler Institutionen) existiert. Schließlich werde ich nochmals auf Vygotskij zurückkommen, dessen Arbeiten zur geistigen Behinderung seit wenigen Jahren in englischer (und unterdessen z.T. auch in deutscher) Übersetzung vorliegen.

2.3.2 Geistige Behinderung ist soziale Isolation: Der psychologische Ansatz der materialistischen Behindertenpädagogik

Unter "*materialistische Behindertenpädagogik*" firmiert der Versuch, Traditionen des historischen und dialektischen Materialismus für die Probleme von Behinderung und Behindertenpädagogik nutzbar zu machen (vgl. Jantzen 1987, 1990). Hierher gehört ohne Zweifel die Analyse der politischen und ökonomischen Voraussetzungen der

jeweiligen Lebenssituation, aber dieses "gesellschaftstheoretische Paradigma", als das insbesondere Bleidick (erstmalig 1976) lange diesen Ansatz missverstand, ist nur ein Teilaspekt. Im Mittelpunkt meiner eigenen Betrachtungsweise stand bereits vor Aufgreifen der marxistischen Diskussion ein anderes Verständnis von behinderter Subjektivität.

- Isolation als zentraler Begriff

Forschungen zur Isolation und sensorischen Deprivation (vgl. Haggard 1964) ergaben, dass bei vergleichbarem Stand der Persönlichkeitsentwicklung es das Ausmaß der Isolation war, welches persönlichkeitsverändernd wirkte und zu inneren Anpassungen führte, und nicht die Art der Isolation.

So wurden vergleichbare Auswirkungen von Isolation bei Schiffbrüchigen, bei Menschen in eisernen Lungen, bei Blinden und Gehörlosen aber auch bei freiwilligen Versuchspersonen in Isolationsexperimenten sichtbar. Die psychischen Folgen des durch den Defekt im sozialen Austausch isolierten Individuums resultierten also aus den wechselseitigen Bedingungen dieses veränderten Austauschs und nicht unmittelbar aus dem Defekt. Bei der Anwendung dieses Theorems auf alle Bereiche von Behinderung und insbesondere gegen die bis dahin im Hilfsschulbereich immer noch wirksame "Schwachsinnstheorie" stieß ich auf ein ernsthaftes und schwerwiegendes Problem. Wie war dieser Gedanke bei zentralen und nicht nur bei peripheren Störungen des Nervensystems anzuwenden (und -- in seiner späteren Weiterentwicklung -- bei ontogenetisch frühen und nicht nur bei Störungen im Erwachsenenalter sowie schließlich bei subkortikalen und nicht nur bei kortikalen Störungen)?

Insbesondere die Überlegungen von Alexander Lurija boten hier einen Schlüssel. Erstmalig lernte ich sie in Form von Leont'evs Formulierung kennen, dass das Gehirn ein Organ ist, das neue, funktionelle Organe bilden kann.

Das Gehirn ist nach Meinung von Lurija ein Organ das funktionelle Hirnsysteme unter sozialem Einfluss herausbildet. Dies sind organähnliche, ein Leben lang stabile Systeme, welche in neurophysiologischer und neuropsychologischer Hinsicht die Grundlage der höheren kortikalen Funktionen sind. Unter Bedingungen geistiger Behinderung hat dies in gleicher Weise zu gelten. Allerdings wird hier der Aufbau derartiger Systeme, meist aufgrund früher Störungen in

ihren physiologischen Voraussetzungen, in anderen Entwicklungspfaden verlaufen. Derartige Veränderungen führen zwangsläufig dazu, dass sonst normale Umwelten unter diesen Bedingungen keinen hinreichend angemessenen sozialen Austausch realisieren²².

Dies Überlegungen führten zur Ausarbeitung einer sowohl *kontextualistischen* als auch *konstruktivistischen* Theorie, bei der ich insbesondere auf die entsprechenden Ansätze der sowjetischen Psychologie, vor allem der Schule Vygotskijs (neben ihm selbst sind dies in erster Hinsicht Lurija und Leont'ev) zurückgriff.

- Konstruktivistische Überlegungen

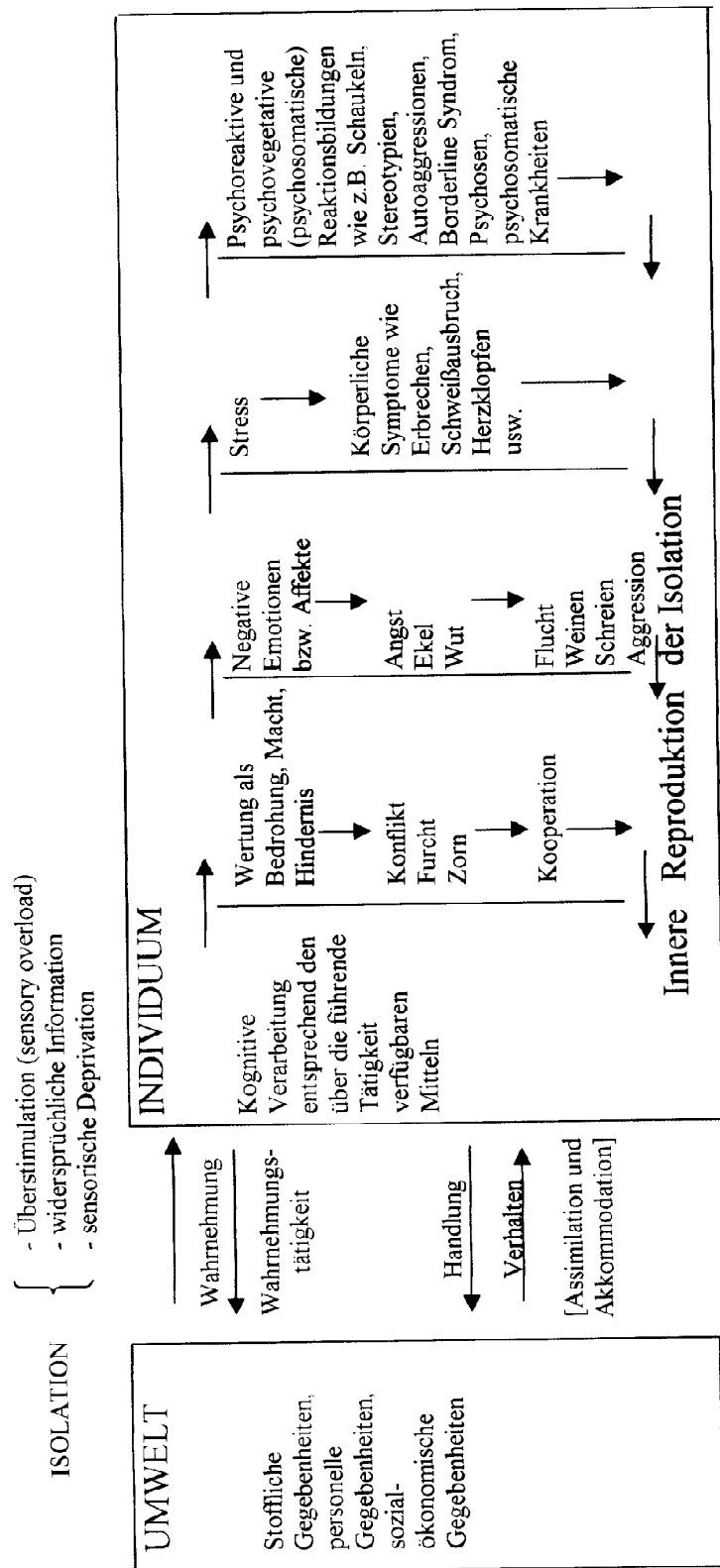
Konstruktivistisch bedeutet in diesem Kontext unter anderem: Psychische Prozesse behinderter Menschen werden als unter ihren Lebensbedingungen "hoch zweckmäßig", später verwendete ich Vygotskijs Ausdruck "sinnhaft und systemhaft", gedacht. Sie unterliegen Prozessen des Aufbaus des Psychischen und der Handlungsregulation, wie sie auch bei allen nichtbehinderten Menschen vorliegen. Da Lernen und Entwicklung Eigenschaften sind, die auf jedem Niveau der lebendig organisierten Materie vorliegen, wie ich sowohl Leont'evs "Probleme der Entwicklung des Psychischen" (1973) als auch der Ethologie in den Traditionen von Konrad Lorenz sowie der Forschung über Zellverhalten und schließlich der frühen Rezeption von Maturanas Theorie, entnehmen konnte, dessen grundlegende Arbeit über "Biologie der Kognition" (1977) ich bereits 1978 las, verbietet sich jegliche Einschränkung dieser Denkweise nach "unten".

Das mit dem Isolationsbegriff begründete Paradigma hatte folglich auch für alle schwerstbehinderten Menschen Geltung; fehlende Bildungsfähigkeit, Unerziehbarkeit und fehlende Verstehbarkeit durften nicht länger unterstellt werden.

Einen Überblick über die zunächst im Rahmen eines handlungstheoretischen "black-box-Modells" unterstellten inneren Regulationsvorgänge liefert Abbildung 1

²² Vgl. zur frühesten Ausarbeitung dieses Standpunktes Jantzen (1976), zur erstmaligen systematischen Darstellung bezüglich Fragen der geistigen Behinderung Jantzen (1980a).

Abbildung 1: Auswirkung von Isolation auf die Persönlichkeitsentwicklung



[Quelle: Jantzen 1987, S. 284]

- Kontextualistische Überlegungen

Gleichzeitig trat der *kontextualistische Aspekt* in den Vordergrund. Dieser unterscheidet vorweggehende, auslösende und aufrechterhaltende Bedingungen.

***Vorweggehende Bedingungen* bewirken im Rahmen der sozialen Austauschbeziehungen zwischen Kindern und Umwelt ein unterschiedlich hohes Maß an Widerstandsfähigkeit oder Verwundbarkeit. *Auslösende Bedingungen* vermögen zu bestimmten Zeiten das Auftreten spezifischer pathologischer Reaktionen zu begünstigen und *aufrechterhaltende Bedingungen* sorgen in Form von entsprechend der Pathologie veränderten, sozialen Austauschprozessen dafür, dass diese Pathologie aufrechterhalten bleibt, sofern die soziale Umgebung nicht ihre Transaktionen gravierend verändert²³.**

Was demnach noch fehlte, sich jedoch für ein vertieftes Verständnis als unumgänglich erwies, war die Ausarbeitung des Entwicklungsaspektes und insbesondere die spezifische Bedeutung verschiedener *Entwicklungsniveaus* als Möglichkeitsfelder für das Auftreten spezifischer Formen von *Pathologie*. Einwirkungen isolierender Bedingungen haben auf unterschiedlichsten Niveaus der Entwicklung sehr unterschiedliche Einflüsse, dies lag auf der Hand.

- Erarbeitung einer vereinheitlichten Entwicklungstheorie

Die zunächst für die Bearbeitung der aufgeworfenen entwicklungspsychologischen Fragen genutzte Theorie der "*dominierenden Tätigkeit*" von A.N. Leont'ev (1973)²⁴ bot erste Hinweise, dass spezifische Formen der Pathologie tatsächlich erst mit bestimmten Möglichkeitsräumen der kindlichen Entwicklung ins Spiel kamen (vgl. Jantzen 1987, S.287 ff).

Diese Theorie entspricht zwar kontextualistischen, nicht aber konstruktivistischen Anforderungen. In dieser Hinsicht verfolgte ich bereits sehr früh den Gedanken, dass

²³ Dieser Gedanke findet sich insbesondere in systemischen Betrachtungsweisen und Therapiekonzepten; vgl. unter dem Aspekt von Behinderungen Steffen (1979).

²⁴ Diese Theorie unterscheidet verschiedene Formen der Tätigkeit im Kind-Umwelt-Verhältnis, die in einer Altersstufe besonders bedeutsam für die Entwicklung sind, so z.B. das Spiel im Vorschulalter, das Lernen im Schulalter und die Arbeit in der Adoleszenz. In der frühen Entwicklung lassen sich perzeptive Tätigkeit (bis ca. 4 Mn.) manipulierende Tätigkeit (bis ca. 1 Jahr), und gegenständliche Tätigkeit (bis ca. 3 Jahre) hinzufügen; vgl. Jantzen 1987, S 198 ff). Die Übersetzung des russischen „veduščaja“ mit „dominierende“ Tätigkeit ist unglücklich; besser ist es – so auch das englische „leading activity“ – von „führender“ Tätigkeit zu sprechen.

die im *allgemeinen Arbeitsbegriff* von Marx und Hegel herausgearbeiteten Bedeutungsebenen als Ebenen der kognitiven Weltaneignung verstanden werden können (vgl. Jantzen 1977, 1987, Kap 1).

Ich war von dem von Leont'ev markierten höchsten Niveau der dominierenden Tätigkeit, der *Arbeit* ausgegangen und fragte nach der Konstruktion dieses qualitativen Niveaus von Entwicklung.

Das Bauen des Produkts im Kopf ist jene psychische Qualität, welche die arbeitenden und sprechenden Menschen von anderen Lebewesen unterscheidet. Dies bedeutet aber, dass Menschen die einfachen Momente des Arbeitsprozesses, d.h. Arbeitsgegenstand, Arbeitsmittel und die Arbeitstätigkeit selbst als Klassen von invarianten Bedeutungsstrukturen produktbezogen und reflexiv für ihre Konstruktionen im Kopf zur Verfügung haben müssen. Diese Fähigkeiten müssen sie nicht nur im unmittelbar erfahrenen Alltagskontext aufbauen sondern auch durch symbolische und praktische Nutzung der in Sprache und Werkzeugen vergegenständlichten Erfahrung früherer Generationen (sowie arbeitsteilig mit anderen Menschen ihrer Zeit).

Eine entsprechende theoretische Analyse der vorliegenden entwicklungspsychologischen Theorien von Spitz, Piaget aber auch von Elkonin und Boshowitsch ergab, dass dieser Gedanke ein Schlüssel zu ihrer Vereinheitlichung sein könnte. Zu auffällig waren die Korrespondenzen auf der Ebene der konkreten Beispiele.

Während Säuglinge auf dem dritten sensomotorischen Niveau (SN III) z.B. nach Wegnahme der Rassel oder eines anderen Gegenstandes, ihre Bewegungen fortsetzen und damit die Existenz des Gegenstands andauern lassen, sind sie auf SN IV bereits in der Lage, den Gegenstand gezielt zu suchen und z.B. ein Hindernis wegzuschieben. Sie haben also den Gegenstand, der bisher Bestandteil dieser Muster war, getrennt von den eigenen Bewegungsmustern erkannt. Der Gegenstand wird ins Wahrnehmungsfeld verlagert. Das Baby muß jene motorischen Muster aufgeben, die bisher erfolgreich waren und Sicherheit gewährleisteten. Es muß zu gänzlich anderen Mustern greifen, mit denen es sich an der Wiedererlangung des Gegenstandes in dem jetzt vom Körperselbst abgegrenzten Wahrnehmungsfeld orientiert (vgl. Wallon, z.B. 1973, S 80 ff). Mit der Zentrierung auf dieses Wahrnehmungsfeld erwerben die Gegenstände als solche jedoch allgemeine Qualitäten von Vertrautheit und Neuheit. Zu große Neuigkeit erzeugt Angst. Und eben hiervon handeln die Berichte von Spitz anlässlich der beginnenden Funktionsweise des zweiten Organisators. Neue Gegenstände erzeugen ebenso wie neue Personen nunmehr in erhöhtem Maße, wenn auch nicht immer Angst. Ver-

änderungsangst und Fremdeln als Ausdruck der Wirkweise des neuen Organisors dominieren die Objektbeziehungen. Und dies wiederum entspricht der allgemeinen Annahme von Elkonin und Boshowitsch, dass die Umbildungen nach Erreichen eines neuen Entwicklungsniveaus der Tätigkeit sich zunächst vorrangig in affektiver Hinsicht ausdrücken, die kognitiven Potenzen jedes Entwicklungsalters erst gegen Ende dieses Alters ihre volle Entfaltung erreichten.

Abbildung 2 drückt die entsprechenden Homologien der verschiedenen Entwicklungstheorien aus.

Abb. 2: Abbildniveaus in der Entwicklung und tätigkeitsbezogene Entwicklungstheorien

Führende Tätigkeit	Abbildniveau	Niveau nach Piaget	Niveau nach Spitz
Bis ca. 4 Monate: Wahrnehmungstätigkeit	Erbkoordinationen, modale und intermodale Abbilder	Reflexe; primäre Zirkulärreaktionen	Proto-Organisator: Bedingter Reflex; 1. Organisator: Lächeln (3. Monat)
Bis ca. 1 Jahr: Manipulierende Tätigkeit	Individuelle Gegenstandsbedeutungen	Sekundäre Zirkulärreaktionen und ihre Koordination	2. Organisator: Acht- Monatsangst
Bis ca. 3 Jahre: Gegenständliche Tätigkeit	Individuelle Werkzeugbedeutungen	Tertiäre Zirkulärreaktionen; Lernen durch Einsicht	3. Organisator: Semantische „Nein“- Geste (15. Monat)
	Individuelle Tätigkeitsbedeutungen	Egozentrisch- präoperationales Denken: 2-4 Jahre; vorbegrifflich	4. Organisator: Verbaler Bericht von eigenen Träumen
Spiel (erste Geburt der Persönlichkeit) (ca. 3-6 Jahre)	Individuelle Ich- Bedeutung/ soziale Gegenstandsbedeutungen	4-6/7 Jahre: anschaulich	
(schulisches) Lernen (ca. 7-13/14 Jahre)	Soziale Werkzeugbedeutungen	Konkret-operatives Denken (funktionell) (ca. 7-10 Jahre)	
	Soziale Tätigkeitsbedeutungen	Formal-logisches Denken	
Arbeit (zweite Geburt der Persönlichkeit) (ca. 14/15 Jahre)	Soziale Ich-Bedeutung	Piaget gibt kein weiteres Niveau an. K. Riegel ergänzt Piaget um das Niveau: Dialektisches Denken	

[Quelle: Jantzen 1987, 202]

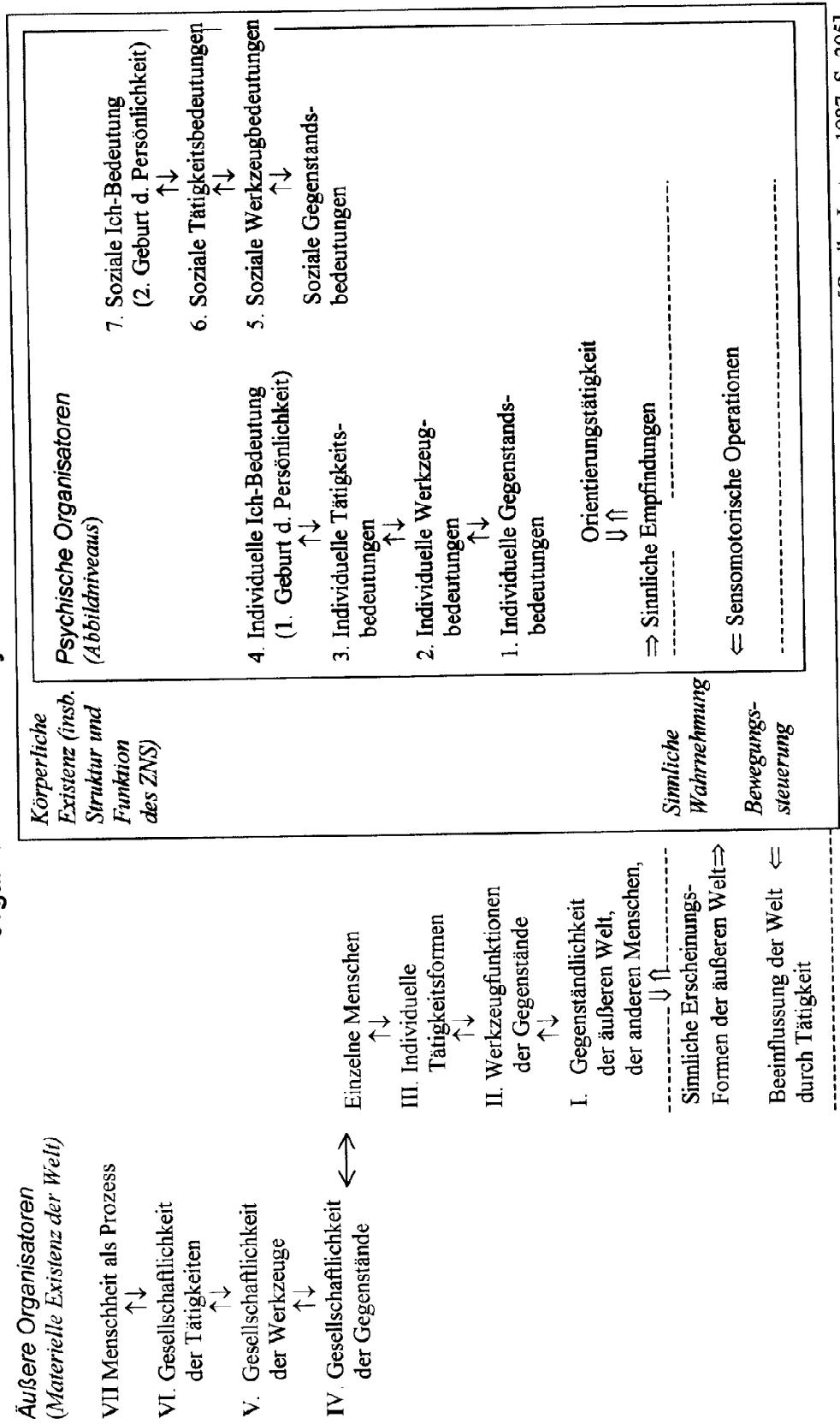
Die entsprechenden Niveaus des Aufbaus neuer Bedeutungen habe ich, unter Rückgriff auf einen Begriff von Leont'ev (1973), als Abbildniveaus gekennzeichnet.

Unter *Abbildniveau* versteht Leont'ev das Niveau der in der Tätigkeit wirkenden Bedeutungen. Die *Tätigkeit* selbst ist in seiner Konzeption jener Aspekt der Aktivität, welcher auf die *bedürfnisbefriedigenden Eigenschaften* der Gegenstände bezogen ist, während die Handlung jener Aspekt der Aktivität ist, der auf die *objektbezogenen Eigenschaften* bezogen ist. Jede Tätigkeit tritt immer nur in Form von Handlungen auf, deren Organisationsgrad und Struktur von den bisher erworbenen *Bedeutungen* abhängig ist. Jedes Abbildniveau weist daher notwendigerweise Motivkonstellationen auf, die in der Vermittlung von Gegenstand und Bedürfnis entstehen (in psychologischer Hinsicht entsteht das Motiv am Gegenstand der Tätigkeit, so Leont'ev 1979, 1998). Diese Motive reichen über die bisherigen Erfahrungen hinaus. Folglich besteht ein *innerer Widerspruch von Tätigkeitsniveau und Abbildniveau*. Nur im Übergang auf ein neues Niveau fallen beide zusammen. Danach enteilt das im Motiv auftauchende Sinnerfüllungsversprechen den eigenen Fähigkeiten und muß die durch neu zu entwickelnden Handlungen erst wieder eingeholt werden.. Und genau dies entspricht dem Mechanismus, auf den bereits Spitz, aber insbesondere Boshowitsch und Elkonin aufmerksam machen (zur detaillierten Auswertung der Position von Leont'ev siehe Jantzen 1986a, 1987, Kap 4 und 5)

Zu Beginn jedes Entwicklungsniveaus, also mit dem Übergang auf ein neues Abbildniveau, ist das Kind jeweils in der Situation, dass es neue Bedürfnisse und Motive entwickelt, die es alleine noch nicht entfalten kann. Es möchte, aber es kann noch nicht. Dieses Problem bringt die jeweiligen Krisen des Übergangs hervor.

Natürlich sind weitere Schritte im Aufbau des Erklärungswissens notwendig, bis die Lösung bisheriger theoretischer Widersprüche in jeder Beziehung stimmig erarbeitet ist. Hierzu gehörte es im Rahmen der geschilderten Herausarbeitung einer vereinheitlichten Entwicklungstheorie, die inneren Systembeziehungen von Affekt und Intellekt als solche aufzuarbeiten und in den zu untersuchenden Theorien in homologe und darüber hinaus in erweiternde Annahmen zu überführen. Als Beispiel sei die Aufarbeitung des Erklärungsgehalts der Theorie von Spitz genannt, die u.a. durch den Aufweis der partiellen Homologie der Kategorien "Libido" in der Psychoanalyse und "Sinn" in der Entwicklungs- und Persönlichkeitstheorie von Leont'ev (vgl. Jantzen 1986b, 1987b, 1989, 1994) erfolgte.

Organisatoren des Psychischen



[Quelle: Jantzen 1987, S. 205]

Abbildung 5 stellt in schematischer Form das Resultat der aufgezeigten theoretischen Arbeit dar. Auf der rechten Seite sind, als Psychisches im Körper mit der Welt verbunden, die verschiedenen *Bedeutungsniveaus* benannt. Die entsprechende Übersetzung in die Theorien von Spitz, Piaget oder Leont'ev ist in Rückgriff auf Abbildung 5 sehr leicht möglich. Auf der linken Seite der Abbildung sind die *impliziten Strukturen der sozialen Umwelt* benannt, die sich in entsprechender Form und auf dem entsprechenden Niveau explizieren müssen, damit Entwicklung umfassend möglich ist. Wie ich ausführlich in den beiden entwicklungspsychologischen Kapiteln meiner "Allgemeinen Behindertenpädagogik" (Jantzen 1987, Kap. 5 und 6) begründet habe, gibt es ersichtlich eine Binnenlogik organischer Entwicklung, welche auch unter extrem ungünstigen Bedingungen zum weitgehenden Durchlaufen aller Stufen führt. Die Geschichte von Carola M. deutet dies bereits an. Ich komme auf diesen Aspekt u.a. bei der Behandlung von Vygotskijs Position zur Psychologie der geistigen Behinderung zurück.

Ansonsten breche ich die Darstellung meiner eigenen theoretischen Vorarbeiten hier ab, da der Zweck erfüllt ist, die Entwicklung der verwendeten Forschungsmethodologie am Gegenstand selbst deutlich zu machen. Weitere Überlegungen meiner theoretischen Vorarbeiten zu einer Psychologie und Neuropsychologie geistiger Behinderung werde ich in den folgenden Teilen des Buchs am empirischen, klinischen und theoretischen Material diskutieren und überprüfen.

Vygotskij (1985a) spricht in dieser Beziehung davon, dass zur Vermeidung des Eklektizismus die *Umarbeitung der fremden Theorie auf eigenem Boden* erfolgen muß. Dieser Boden selbst muß bestimmten Ansprüchen genügen; also ist aus der von mir bevorzugten Perspektive eine monistische und keine dualistische Position verfolgen und hierbei weder physikalistisch noch parallelistisch zu argumentieren (vgl. Kap. 1)²⁵. Dies führt natürlich dazu, und alles andere wäre dogmatisch, dass mit jedem Schritt der Entwicklung von Erklärungswissen auch die Konfiguration des eigenen Erklärungsgebäudes überprüft und nachgearbeitet werden muß. Auf eben diese Notwendigkeit verweisen die folgenden Abschnitte.

²⁵ Derartige "Ideale der Naturordnung" liegen - ob sie nun als solche benannt werden oder nicht - allen wissenschaftlichen Theorien zugrunde; vgl. Toulmin (1981)

2.4 Alternativen außerhalb des "Mainstreams (II)

- Henri Wallons dialektische Psychologie und das Problem des Körper selbstbildes²⁶

Wallon ist neben Piaget der bedeutendste Vertreter der französischen Psychologie, sofern wir Piaget Frankreich und nicht der Schweiz zurechnen wollen. Die außerordentliche Fruchtbarkeit des Werks von Piaget hat gleichzeitig dazu geführt, dass sein großer Gegenspieler Wallon in Deutschland ebenso wie in England und den USA weitgehend unbekannt blieb, ganz im Gegensatz zum spanischen und italienischen Sprachraum (vgl. Garcia 1987, Voyat 1984)²⁷. Garcia bringt dies in Auswertung der französischen Sekundärliteratur insbesondere mit der hohen Komplexität der Wallonschen Denkweise in Verbindung. Folgen wir seiner Einschätzung, so hat Wallon "die vollendetste uns bekannte monistische Konzeption der Psychologie" entwickelt (ebd. S 137).

"Seine Denkweise, die man am besten als konkret-dialektisch charakterisiert, bringt es mit sich, dass er, immer von konkreten realen Prozessen ausgehend, die jeweils determinierenden Pole zu bestimmen versucht, während der die Einmaligkeit des Feldes begründende Kontext in allen Einzelheiten berücksichtigt wird. Das Hauptereignis dieser Methode ist die in jeder Ebene konsequente Bekämpfung jeder Form von Dualismus" (ebd. S. 139).

Wallon, von der Ausbildung her Philosoph und Psychiater, ist psychobiologisch und klinisch orientiert, ohne deshalb den sozialen Kontext von Entwicklung in irgendeiner Weise zu vernachlässigen.

Die konkrete Person entsteht an der Kreuzung von Biologischem und Sozialem. Alternierend erfolgt ein zentripetaler Aufbau ihrer funktionellen Kompetenzen, auf das Körper selbst und später das Ich bezogen, sowie ein zentrifugaler, auf die Umwelt bezogener Aufbau (in Form von Entwicklungsniveaus, innerer Ordnung des Geistes, Abbildern und Repräsentationen usw.).

²⁶ Den französischen Ausdruck "image de corps" (englisch "body image") übersetze ich mit "Körper selbstbild" oder spreche im entsprechenden Kontext vom "Körper selbst" und dessen Wahrnehmung bzw. Empfindung; vgl. auch Bauer (2001).

²⁷ Nur wenige Arbeiten von Wallon sind ins Deutsche übersetzt, eine kurze Gesamtdarstellung seines Werkes liefert ein Aufsatz von Garcia (1987). Diese Arbeit informiert auch über französische Sekundärliteratur. Außerhalb des französischen Sprachraumes ist der von Voyat (1984) herausgegebene Sammelband mit Arbeiten von und über Wallon zu erwähnen. Da ich selbst erst vor kurzem begonnen habe, mich ausführlicher mit Wallon auseinanderzusetzen, hat meine Darstellung sicherlich noch sehr vorläufigen Charakter.

Betrachten wir zunächst den psychobiologischen Ausgangspunkt, an welchem die "funktionellen Alternanzen" (1973, S 75 ff) zwischen Körper selbst- und Weltwahrnehmung entstehen.

Bei der Untersuchung der, bezogen auf äußere Einwirkungen, inneren symmetriebrechenden Wirkungen der psychischen Prozesse geht Wallon strikt konstruktivistisch von dem *dialektischen* Zusammenhang *interozeptiver, propriozeptiver* und *exterozeptiver* Wahrnehmungssysteme aus.

Eine besondere Rolle im Bereich der propriozeptiven Systeme nimmt das posturale, das System der Körperhaltung ein (vgl. 1993, S 40 ff). An der Kreuzung von *posturalen* (propriozeptiven) Stammhirnfunktionen mit *visceralen* (interozeptiven) Empfindungen, die auf der Ebene des Thalamus stattfindet, treten die *Emotionen* in Erscheinung (zit. nach Piaget 1995, S 45 f).

Die posturalen Stammhirnfunktionen sind an das auf die Körperhaltung bezogene *exterozeptive* System der *vestibulären Wahrnehmung* (Wallon 1993, S 47 ff) gekoppelt. Plötzliche Veränderungen dieser Exterozeption durch Lagewechsel bewirken Angst. Es resultiert das Schreien als eine typische frühe Form von Bewegungsmustern, die, wie alle anderen frühen Bewegungsmuster auch, noch nicht in der Gesamttätigkeit der sich erst entwickelnden psychischen Repräsentationen und Intentionen koordiniert sind. Denn "das erste Auftreten einer Gebärde oder Tätigkeit (ist) vor allem das Ergebnis innerer Faktoren" (1973, S 19).

Gleichzeitig existieren Systeme, die durch die Befriedigung von Hunger und Durst durch ebenfalls auf die Außenwelt bezogene Bewegungsmuster, z.B. das Saugen an der Mutterbrust, nach dem "Prinzip der Wirkung" (ebd. S. 38) die emotionale Lage in positiver Hinsicht verändern.

Auf der Basis derartiger erbkoordinierter Bedürfnissysteme sieht Wallon auch jenes "Verlangen nach Liebkosungen", bei Säuglingen ebenso wie bei Idioten, auf dem untersten Stadium der reinen Impulse (1984, S 27 ff).

"Als einfachstes Phänomen der Erregung bei Kindern, deren automatische Reaktionen einzig vom motorischen Erethismus abhängen, kennzeichnet dieses Verlangen dennoch das Erwachen einer Sensibilität für ganz neue Effekte. Denn im Unterschied zu den Stimulationen, welche lokalisiert die Reaktion primärer oder komplexer Reflexe auf sich lenken, interiorisiert dieses sie in gewisser Weise und lässt sie sich an der Oberfläche und in der Tiefe ausbreiten. Indem es auf diese Weise die Wellen der epidermischen und organischen Empfindlichkeit fortpflanzt, erweckt es vegetative Reaktionen und modifiziert die Schwingungen, die intimsten Dispositionen. Und dies erzeugt diesen Kontrast von nahezu familiärer Art

gegenüber Idioten, die anscheinend weder Bewusstsein noch Kenntnis von irgend etwas besitzen." (Wallon 1984, S. 27)

Das Psychische entwickelt sich für Wallon demnach von Anfang an immer auf einen sozialen Kontext bezogen und in diesem. Entsprechend dieser Grundüberlegung setzen auf höheren Niveaus der Entwicklung alle entwicklungsrelevanten Funktionen wie Imitation, fiktive Handlung und Spiel "immer die Anwesenheit des «Sozius», des anderen voraus; denn alle psychischen Vorgänge sind grundsätzlich dualer (zwischenmenschlicher) und ambivalenter Natur. Der Übergang der Intelligenz der Situationen zur repräsentativen Intelligenz erklärt sich nur durch diese Funktionen, nicht durch die Entstehung der Sprache" (Garcia 1987, S 143).

Mit dieser Entwicklung erreichen auch die *Emotionen* ein höheres Niveau. Da sie an der Kreuzungsstelle von Interozeption, Propriozeption und Exterozeption wirken, muß dieser gesamte Komplex sich *mit ihnen* und *durch sie* höher entwickeln.

Ansatzpunkt dieser Entwicklung ist die Herausbildung *propriozeptiver Muster* oberhalb des Niveaus der Regulation der Körperhaltung, also in Form von *gerichteten Bewegungen*. Denn diese integrieren Umwelt und Körper und machen beide differenzierbar. Unter Propriozeptionen versteht Wallon nicht nur die Empfindungen der Muskel- und Gelenkstellungen sondern vor allem auch die Empfindung des *Tonus* im Ablauf der Bewegung.

Durch die Variation des Tonus wird im Körpergedächtnis eine zeitliche Ordnung etabliert, welche die Differenzierung der einen von der anderen Bewegung ermöglicht und damit die Selektion von Bewegungen, welche als Grundlage der Kategorisierungen des Gedächtnisses dient; so mein Vorgriff auf eine homologe Denkweise in der Theorie der neuronalen Selektion von Edelman (1993)

Neben den an die Bewältigung von Situationen der Umwelt gekoppelten Bewegungsmustern (z.B. Schreien, Saugen u.a.) sind es zunächst *Automatismen*, ballistisch in den Raum geschleuderte Bewegungen, welche den Bewegungs- vom Haltungsaspekt differenzieren. Aus der Verbindung mit Objekten im Rahmen der *Zirkulärreaktionen* (was jeweils eine weitere funktionelle Reifung des ZNS voraussetzt) entstehen über die propriozeptive Rückmeldung neue "Attitüden", *Handlungseinstellungen*.²⁸

²⁸ Der Begriff "attitude" wird in der deutschen Übersetzung von Wallons Entwicklungspsychologie (1973), sinnentstellend mit "Haltung" statt mit "Handlungseinstellung" übersetzt. Da "posture", als

"Die Zirkulärreaktionen schaffen Verbindungen zwischen kinetischen Bewegungen und taktiler, visueller und auditiver Sensibilität" (Tran Thong 1984, S XII). Damit erweitert sich das Bewusstsein, welches zunächst bloß interozeptiver und propriozeptiver Natur ist.²⁹ Mit dieser Erweiterung kommt es zu einer zunehmenden *Trennung* von Körper und Umwelt (Wallon 1973, S 38 ff).

Verbinde ich dies mit meiner oben dargestellten entwicklungspsychologischen Konzeption, so ergibt sich folgendes:

Auf dem Niveau der Gegenstandsbedeutungen (SN IV nach Piaget) werden durch die Zentrierung der Aktivitäten des Kindes auf das *Wahrnehmungsfeld* sein *Körperselbst* und seine Konstruktion der Welt auf der Ebene des psychischen Abbilds erstmals getrennt. Später wird sich dann das *Feld der motorischen Aktivitäten* (auf dem Weg der Nachahmung und des Spiels) sich (nach den Gesetzen der Negation) vom Wahrnehmungsfeld trennen und über es legen, da das Kind nun gegen "Synknesien" kämpfen muß, also um eine Adäquatheit seiner Bewegungen bezogen auf die zu bewältigenden Aufgaben (1973, S 105).

Allerdings beschränkt sich der motorische Akt "nicht auf das Gebiet der Dinge, sondern durch die Ausdrucksmittel hindurch, die eine unumgängliche Stütze des Denkens sind, läßt er das geistige Leben an denselben Bedingungen teilhaben wie er selbst (ebd. S. 120).

"Handelt es sich um den Menschen, so legt sich die soziale Umwelt über die natürliche, um sie von Altersstufe zu Altersstufe umzugestalten, und sich dadurch praktisch an ihre Stelle zu setzen. Je jünger das Kind ist, das heißt, je mehr Sorgfalt es braucht, um so mehr hängt von ihr ab" (ebd. S 49).

Den verschiedenen, aufeinander aufbauenden Niveaus der psychischen Systeme und der psychischen Kompetenz in einer sozialen Welt entsprechen entsprechende Niveaus im Aufbau des Körperselbst, im Aufbau des Ichs und damit im Aufbau des Charakters (vgl. Wallon 1982, S 32).

"Reaktion des Gleichgewichts" übersetzt (vgl. S. 38), jedoch dem deutschen Begriff (Körper)-haltung entspricht, geht die für die gesamte Theorie grundlegende Differenz beider Aspekte völlig verloren.

²⁹ An diesem Aspekt setzt (mit explizitem Bezug auf Wallon) die frühe Arbeit von Spitz (1945) über "diakritische" und "coenästhetische" Organisation an. Sie ist in theoretischer Hinsicht ein direkter Vorläufer der oben zitierten Arbeiten. "Coenästhetisch" meint die Wahrnehmung quantitativer Sensationen wie z.B. Schmerz oder Wärme auf der Basis der Interozeption; "diakritische" Wahrnehmung bedeutet die zeitlich-räumliche (quantitative) Unterscheidung von Umweltkonstellationen auf der Basis der Verknüpfung von Propriozeption und Exterozeption.

Soweit ein kurzer Einblick in eine hoch komplexe Theorie. Ich habe sie insoweit skizzenhaft umrissen, als sie für den aus konstruktivistischer Sicht zu verlangenden Aufbau einer Theorie des Körperselbst (vgl. Kap. 1) die methodologischen Instrumente liefert.

Um den bis hier vermittelten ersten Eindruck abzurunden und die hohe Bedeutung von Wallons Theorie für eine künftige Psychologie und Neuropsychologie der geistigen Behinderung zu unterstreichen, referiere ich im folgenden einige Aspekte aus seiner Analyse geistiger Behinderung.

Wallons Habilitationsschrift von 1925 "L'enfant turbulent", baut in empirischer Hinsicht auf 1900--1912 erfolgten Beobachtungen an 214 behinderten Kindern zwischen 2--3 und 14--15 Jahren auf (idiotisch, zurückgeblieben, epileptisch mit schwer gestörten Psychismen oder sehr starker Verwirrung), die Insassen psychiatrischer Versorgungsstrukturen waren.

Bei den abnormen Kindern lassen sich die charakteristischen Verhaltensweisen dieses oder jenes Alters beobachten, "welche die Stadien der Entwicklung beim normalen Kind ausmachen, und die bei abnormen Kindern in Form des Entwicklungsrückstandes oder der Regression fixiert sind " (Tran Thong 1984, S X).

"Während dem Übergang von einem Stadium zum anderen werden die Systeme des früheren Stadiums dissoziiert, umgestaltet und in die Struktur eines neuen Stadiums integriert, das ihnen eine neue Bedeutung gibt. Und in diesem Ensemble der aufeinanderfolgenden Stadien findet jedes seine evolutive Richtung. Fixiert beim pathologischen Kind ist das Stadium von jeder Möglichkeit der Transformation abgesondert, von seiner evolutiven Richtung abgeschnitten, und kann als ein geschlossenes System nicht anders als in Eintönigkeit und Wiederholung funktionieren" (ebd.)

Von Kompensation ist hier noch nicht die Rede, allerdings zeigt sich eine hohe Präzision der Beschreibung und Theoriebildung bezüglich des Übergangs von Pathologie in Impairment und Disability.

In neuropsychologischer Hinsicht sind es die Schädigungen spezifischer neuropsychologischer Systeme, welche durch Störungen den Aufbau weiterer Konstruktionen in der Evolution der psychomotorischen Entwicklungsstadien beeinträchtigen.

Wallon unterscheidet vier Syndrome, welche sich in entwicklungslogischer Folge auswirken.

1. Das Syndrom der *motorischen und mentalen Asynergien*. Es resultiert aus einer Beeinträchtigung (insuffisance) des *Kleinhirns* und seiner kortikalen und subkortikalen Verbindungen und desorganisiert durch die Veränderung des Tonus motorische Funktionen, vegetative Funktionen sowie die psychischen Funktionen überhaupt.

2. Die psychomotorischen Syndrome der *Hypertonie*. Sie resultieren aus subkortikalen und mesencephalen Störungen und umfassen verschiedene Formen *extrapyramidal*er Beeinträchtigungen. Die Ursache der hieraus resultierenden hypertonen Syndrome liegt in der veränderten Wechselbeziehungen der Zentren des Tonus und der Zentren der Handlungseinstellungen (*attitude*) sowie ihrer internen Mechanismen. Schauplatz dieser Störungen ist insbesondere das *Pallidum*.

3. Das Syndrom der *emotional-motorischen Automatismen*. Ihm liegt eine Beeinträchtigung des *opto-striatalen Systems* vor, das emotionale Bewertungen und Automatismen zusammenfasst, die in dem frühen, autonomen Stadium noch nicht unter der kortikalen Kontrolle von Repräsentationen und Intentionen sind.

4. Das *cortico-assoziative Syndrom* oder Syndrom der *frontalen* Beeinträchtigung (1982, 169 ff, 1984). Im Kontext dieses Syndroms entstehen Störungen der Orientierung, der Motivation, der Voraussicht, der Unterscheidung und der Auswahl. Schwankungen zwischen Trägheit und Agitation treten auf u.a.m.

Da Wallon diese Syndrome sowohl unter dem Aspekt der funktionellen Entwicklung des ZNS als auch in Korrelation zu den Stadien der psychomotorischen Entwicklung und ihren inneren Systemzusammenhängen betrachtet, ist er in methodologischer Hinsicht einer der wichtigsten Vorläufer einer Entwicklungsneuropsychologie der geistigen Behinderung. Inhaltlich bedarf vieles im Lichte heutiger Kenntnisse einer gründlichen Überarbeitung und Revision.

Von besonderer Bedeutung ist auch, dass Wallon - obwohl von Kompensation hier noch nicht systematisch die Rede ist - sich von keinerlei antihumaner Abgrenzung infizieren lässt. Genau so präzise, wie er die oben erwähnten Liebkosungen der Idioten beschreibt, so analysiert er die Gefährdung von Kindern im emotionalen Entwicklungsstadium. Oft liegt das Drama des Zurückbleibens weit eher auf emotionalem Gebiet als auf organischem.

Im frühen emotionalen Entwicklungsstadium (0 - 1 Jahr), sind Kinder nur allzu leicht psychischen Katastrophen ausgesetzt. Denn hier entstehen die Verbindungen von Automatismen und Intentionen. Diese Mechanismen sind es, welche zur Herausbildung der psychischen Abbilder und Repräsentationen führen.

Durch einen "emotionalen Kollaps" (ictus emotif) können sie vollständig außer Kraft gesetzt werden, wobei gleichzeitig alle Spuren des bisherigen Bewußtseins gelöscht werden. Das ist der Grund, warum die emotionalen Traumata der Kindheit derartig desaströse Folgen haben können, oftmals irreversible, wie bei den Kindern, welche Opfer eines Terrorschocks waren" (Tran Thong 1984, S. XII).

Natürlich weiß Tran Thong als Vietnameser neun Jahre nach dem Ende des Vietnamkrieges hinreichend von derartigen posttraumatischen Störungen, aber es ist keine nachträgliche Interpretation, welche er in Wallons Argumentation hinein trägt. Der Gedanke selbst ist bereits in Wallons Habilitationsschrift von 1925 entwickelt (Wallon 1984).

Führen wir beide Argumentationslinien: die der organischen Schädigungen und die des emotionalen Kollaps zusammen -- das oben entwickelte Theorem der Isolation erlaubt uns dieses -- so ergibt sich folgendes:

Geistig behindert zu sein, bedeutet in erhöhtem Maße durch offene und durch strukturelle Gewalt verwundbar zu sein, weil eine solche Verwundung schon einmal erfolgt ist. Dass zudem geistig behinderte Menschen in besonderem Umfang Opfer von Gewalt sind, soll im folgenden Abschnitt erörtert werden.

- Geistige Behinderung und die "Narben der Gewalt": Traumatisierungen und ihre Auswirkung

In den Forschungsbefunden von Spitz (1980) zur Auswirkung früher sozialer Isolation auf Säuglinge (Hospitalismus)³⁰ erschienen Kinder in Zuständen, welche an hirngeschädigte oder schwer geistig behinderte Kinder erinnerten. Es entstand die Einsicht, dass das Trauma "nicht nur Bilder schafft, die an Behinderung erinnern, sondern reale Behinderung" (Sinason 1992, S. 65).

Ähnlich, wie die transaktionale Psychologie zu einer Erweiterung des Begriffs von geistiger Behinderung führte, indem sie die soziale Kompetenz der Umgebung ins Zentrum der Untersuchung stellte, so ist es für das Verständnis der

³⁰ Die den Arbeiten von Spitz folgenden zahlreichen Arbeiten über frühe Mutterentbehrung bei Mensch und Tier bestätigten umfassend, daß soziale Isolation alle psychopathologischen Symptome hervorzubringen mag, welche dem Defekt zugeschrieben wurde (vgl. Bronfenbrenner 1977, Langmeier und Matejček 1977).

zahlreichen psychischen Störungen bei geistiger Behinderung nötig, Gewalt in sozialen Austauschbeziehungen in den Mittelpunkt der Reflexion zu rücken.

- Die Makroebene: Totale Institutionen, Paternalismus und strukturelle Gewalt

Mehr als 140.000 behinderte Menschen leben in der Bundesrepublik in Wohnheimen und Anstalten, weit mehr als die Hälfte in Großeinrichtungen. Unter ihnen ist der größte Teil geistig behindert. Dies berechtigt dazu, mit der Analyse totaler Institutionen zu beginnen. Goffman (1972), von dem dieser Begriff stammt, untersucht ausführlich die Verhältnisse in psychiatrischen Großeinrichtungen und referiert vergleichende Befunde für Kadettenheime, Internatsschulen, Militärakademien, Klöster u.a.m.

Kennzeichnend für totale Institutionen ist die Beschränkung des sozialen Verkehrs für die Gruppe der Insassen sowie die Aufhebung der Grenzen zwischen sonst getrennten Alltagsbereichen wie Wohnen, Freizeit, Arbeit, Therapie.

Folglich ist der Begriff der totalen Institution auch nicht an Großeinrichtungen gebunden. Die Verlagerung der Institutionalisierung in eine regionale Versorgungskette kann vergleichbare Strukturen beinhalten. Auch Familiensysteme können entsprechende Eigenschaften aufweisen.

Innerhalb totaler Institutionen erleben die Insassen einen Kulturverlust, eine Dekulturation, bzw., wenn sie sich von klein an in ihnen befinden, einen Prozess fehlender Enkulturation.

Durch "Looping-Prozesse werden unerwünschte Verhaltensweisen oft erst geschaffen. (Wer "aggressiv" oder in anderer Weise "auffällig" ist, erfährt besondere Behandlung und entwickelt hierdurch weitere "Aggressivität"; vgl. z.B. das Schicksal des Protagonisten McMurphy, dargestellt von Jack Nicholson, in dem Film "Einer flog über das Kuckucksnest")

Gegenläufig zu "Looping-Prozessen, die das Resultat der in der Einrichtungen entwickelten sozialen Konventionen des Personals sind, stehen immer wieder Versuche des Personals, *Empathie* zu Insassen aufzubauen, die häufig wieder enttäuscht wird

und in sich zusammenbricht. Dies ist eine Situation mit einer *doppelten Botschaft*: Einerseits wird *sanktioniert*, andererseits *Intimität* versprochen. Das oszillierende Muster beider Strategien ist nicht nur von dem Verhalten der Insassen abhängig. Deshalb kann es von ihnen auch niemals vollständig beeinflusst werden. Es sind vor allem die sozialen Beziehungen des Personals untereinander, welche den Rahmen des Austauschs vorgeben. Von besonderer Bedeutung sind Muster von Loyalitätsbewahrung ("Das macht man so bei uns"), die Aufrechterhaltung von Sicherheit und Ordnung sowie das von dem Personal konstruierte Menschenbild (Fengler u. Fengler 1994).

Das Resultat dieser sozialen Austauschprozesse sind spezifische Verhaltensmuster bei den Insassen³¹

1. *Rückzug aus der Situation, Regression, Stumpfsinn* ("torpide" geistig Behinderte);
2. *Kompromisslosigkeit und Verweigerung der Mitarbeit* ("erethische" geistig Behinderte);
3. *Kolonisierung*: Anpassung an die Bedingungen der Anstalt und Entwicklung einer dort optimalen Lebensstrategie, häufig verknüpft mit Strategien des "Unterlebens". In diesen Strategien ist das eigene Territorium (Zimmer, Sessel, Bett usw.) und der eigene Besitz (z.B. in Form des Hortens seltsamer Gegenstände) "überdeterminiert", hat herausragende Bedeutung für die Aufrechterhaltung des Selbst.
(Bei Carola M. waren dies abgeschnittene Böden von Plastikeimern, die sie überall suchte und mit sich trug).
4. *Konversion*: Die Ziele der Einrichtung werden von den Insassen übernommen und leidenschaftlich vertreten.
5. *Opportunistische Kombinationen* der verschiedenen Strategien.

Gegenüber der getrennten Welt des Personals (vgl. Goffman a.a.O., S. 78 ff.) befinden sich die Insassen faktisch in "*Vernunftfallen*" (Hannah Arendt 1970, S 67). Sofern sie ihre eigenen Interessen verfolgen, geraten sie in Widerspruch zum vorgefunden sozialen Gefüge der Einrichtung. Nur die den Mitarbeitern sowie deren institutionellen Rollen entgegengebrachte persönliche Anerkennung bzw. Unterwerfung sichern das Überleben, ohne massiven Angriffen auf das Selbst ausgesetzt zu sein.

³¹ Die in Klammern für den Bereich der geistigen Behinderung hinzugefügten Begriffe "torpid" (stumpfsinnig) und "erethisch" (im Sinne krankhafter Übererregbarkeit) werden in der Fachliteratur bereits im vorigen Jahrhundert unterschieden und finden sich noch heute in Diagnosen.

Symptome wie selbstverletzendes Verhalten, Aggressionen und Stereotypien, welche Wendeler (1993) in besonderer Weise geistig Behinderten zuschreibt, sind aus soziologischer Perspektive ein Resultat der Wirkweise von (totalen) Institutionen. >KE>

Das folgende Beispiel unterstreicht diese Sicht:

Marius B. ist 40 Jahre alt und lebt ab dem 23. Lebensjahr in einer Großeinrichtung. Vorher hat er ab dem 16. Lebensjahr mehrere Jahre in einem heilpädagogischen Heim gelebt, das sich schließlich zur Förderung nicht mehr in der Lage sieht. Er gilt als schwer verhaltensgestört und autoaggressiv. Über lange Jahre lebt er mit anderen Bewohnern in einer Gruppe. Sie gilt bezüglich der Massivität von Verhaltensstörungen als "harter Kern" der Einrichtung. Unterdessen ist durch eine neue Gruppenleitung und eine Reihe unterstützender Maßnahmen eine erhebliche Konsolidierung eingetreten. Trotzdem kommt es noch an einzelnen Stellen zu Eskalationen so wie sich früher, als Herr B. sich fast einmal blind geschlagen hatte.

Im Kontext einer für ihn unüberschaubaren Situation (ein Bewohner, an dem er sehr hängt fährt mit in Urlaub, er jedoch nicht) schlägt er phasenweise hart mit dem Kopf an die Wand. Zwischen Wohngruppe und Medizinem besteht Uneinigkeit über eine Medikation; alle sind hilflos.

Die Akte ergibt einen geistig-seelischen Entwicklungsrückstand als Folge von Meningoencephalitis im frühen Kindesalter. Mit 14 Jahren versteht er mehr als zwanzig Wörter und Aufforderungen, in denen "auf", "hinter", "unter", "darauf", "darunter" vorkommt. Er befolgt Aufforderungen auch dann, wenn deren Inhalte nicht gleichlautend sind. Ich schließe daraus, dass er ein konkret-operatives Denkniveau erreicht hat und ihm eine regel- und oberbegriffsgeleitete Orientierung in der inneren Sprache möglich ist.

Wie üblich sitzt der Hauptbeteiligte, Herr B. also, bei der Fachberatung dabei. Ich höre mir erst einmal an, was die verschiedenen Mitarbeiterinnen sowie die beiden anwesenden Ärzte zu berichten haben. Marius B. selbst sitzt in der Ecke neben mir mit Blick aus dem Fenster an einem Tisch und trinkt eine Tasse Kaffee nach der anderen. In dem späteren Bericht einer leitenden Mitarbeiterin steht, dass er verzweifelt wirkt und in keinem guten Zustand ist. "Zwischen unserer Ratlosigkeit und seiner Verzweiflung war ein Riss, der durch unsere Angst, Marius könne sein Augenlicht verlieren, noch größer wurde, da erfahrungsgemäß Angst weniger sehen lässt". Herr B. bewegt sehr schnell seinen Oberkörper vorwärts und rückwärts. Aus Sorge, dass er es nach diesem Kaffeekonsum nicht rechtzeitig zur Toilette schaffen wird, spricht der neben ihm sitzende Mitarbeiter ihn an. Ob er nicht zur Toilette gehen wolle? Es passiert das, wovor alle am meisten Angst haben: Er schlägt sich mit der Faust gegen Stirn und Augen und mit dem Kopf hart gegen die Wand. Der Mitarbeiter versucht einzugreifen, aber es nutzt nichts. Ich überlege einen Moment sehr konzentriert; dem Mitarbeiter helfen ist die eine Perspektive, aber dann stelle ich ihn bloß. Auf der anderen Seite darf ich bei Herrn B. einen hohen Verstehensgrad unterstellen Also sage ich "Marius, Dich schickt niemand hier weg. Wir wollen, dass Du dabei bist und bleibst".³² Er wird schlagartig ruhig, setzt sich wieder und trinkt weiter Kaffee. Wir

³² Da in dieser Einrichtung Bewohner und Mitarbeiter untereinander die Anrede "Du" verwenden, stelle ich mich den Bewohnern mit Vornamen vor, und verwende, gegebenenfalls nach Rückfrage, soweit dies bei den meist nicht-sprechenden Bewohnern möglich ist, ebenfalls diese Anrede.

lösten dann später die Situation so auf, dass wir eine Pause machen, damit er zur Toilette gehen kann. Ersichtlich hatte Herr B. früher erfahrene Gewalt mit der gegenwärtigen Situation verwechselt.

Dass es sich bei den Verhaltensauffälligkeiten wie selbstverletzendes Verhalten, Aggressionen und Stereotypen um Folgen der *Gefährdung des Selbst durch offene oder strukturelle Gewalt* handelt, dafür spricht auch, dass Opfer von Kindesmissbrauch vergleichbare Verhaltensweisen zeigen (Herman 1993, S 153). Bei ihnen finden wir nicht nur die beiden ersten von Goffman beschriebenen Verhaltenstypen, sondern natürlich auch die anderen.

Misshandelte Kinder "geben sich doppelt und dreifach Mühe, die Situation auf die einzig mögliche Weise in den Griff zu bekommen - indem sie versuchen, "brav" zu sein." ... "Das Kind überdeckt das heimtückische Gefühl, im Innersten schlecht zu sein, oft mit ausdauernden Bemühungen, brav zu sein. Um die Peiniger zu beschwichtigen, warten kindliche Opfer oft mit Hochleistungen auf, sie tun alles, was man von ihnen verlangt. Manche kümmern sich aufopfernde um ihre Eltern, führen den Haushalt perfekt, sind besonders gute Schüler, Vorbilder sozialer Angepaßtheit. Alle Aufgaben gehen sie mit perfektionistischem Eifer an, getrieben von dem verzweifelten Bedürfnis nach elterlichem Lob" (Herman 1993, S 141, 148)

Ein Herrschaftsgefüge, das derartige Verhaltensweisen abverlangt und fördert, heißt Paternalismus.

Paternalismus ist strikt von Wohltätigkeit zu unterscheiden, obwohl er nach außen hin sich oft als solche verkleidet. Paternalistische Eingriffe beanspruchen auf der Basis vorgeblich höherer moralischer Kompetenz die Entscheidungsmacht, was die wirklichen Interessen der Unterlegenen sind.

"Dominante Gruppen ahmen so die traditionelle Vater-Kind-Beziehung nach, indem sie größere moralische Kompetenz beanspruchen und versuchen, die Bedürfnisse der Untergeordneten zu definieren. Dann können sie - mit einer wohltuenden Sentimentalität, einem befriedigendem Gefühl von Wohltaten - die Erfüllung der Bedürfnisse realisieren. Hier schlägt eine ungleiche Beziehung um in eine Moralität, die Subordinierte lediglich in den Termini dieser Beziehung als wert und würdig identifiziert" (Jackman 1996, S 14 f).

Sobald die Grenzen der paternalistischen Situationsdefinition von den Unterlegenen durchbrochen werden, erfolgt nur allzu leicht ihre *Kriminalisierung*. Und wer die sentimentale Selbstdefinition der als Wohltäter erscheinenden Überlegenen stört, ruft *aggressive Gegenübertragungen* bei diesen hervor. Sentimentalität vermag hier schnell in Terror umschlagen, wenn ihr Objekt sich nicht als hinweisend dankbar erweist.

Damit sich die Unterworfenen in dieses Muster fügen, müssen paternalistische Herrschaftsweisen Feindseligkeit aus den Gruppenbeziehungen herauszuhalten versuchen (ebd. S 16).

"Freundschaft und Gemütsbewegung werden den Unterworfenen unter der strikt auferlegten Bedingung dargeboten, dass sie den ausbeuterischen Arrangements zustimmen". Die damit ins Spiel gebrachten intimen Beziehungen werden im täglichen Kontakt wiederholt und werden durch die Auferlegung strikter Segregationsregeln verstärkt. "Diese Bedingungen erweisen sich als zu viel für die Abwehr der unterworfenen Gruppe. Die Unterworfenen werden von dem totalen und mit sanftem Zwang erfolgenden Zugriff überwältigt". (Jackman 1996, S 363)

Paternalismus ist folglich auf der Seite der Täter durch die "Gefühlsperversion" der *Sentimentalität* (Arendt 1970, S 65) gekennzeichnet, seitens der Opfer durch *symbiotische Verstrickungen*. Innerhalb dieser ist es schwer für sie, andere als die ihnen zuerkannten Bedürfnisse zu artikulieren. Anderenfalls wären sie undankbar gegenüber ihren Wohltätern. Es besteht ein Widerspruch des eigenen Wunsches nach Autonomie einerseits und der Bedrohung durch Gewalt bei Übertretung der zugestandenen Regeln andererseits. Dieser Widerspruch wird, wie in allen symbiotischen Beziehungen, als Selbstabwertung und Selbsthass nach innen verlagert.

Die Welt der Einrichtungen für Behinderte ist voll mit diesen Strukturen. Die aus ihnen gesetzmäßig resultierenden Muster schwerer Selbstabwertung sind nahezu durchgängig zu finden.

Entsprechend massiv sind die vielfältigen Muster der *Gegenübertragungen* (vgl., Farber 1995) die u.a. unter dem Begriff des "Helfersyndroms" diskutiert wurden. Dies mag einer der Gründe sein, warum es so lange gedauert hat, geistig behinderten Menschen emotionale Störungen zuzuerkennen und diese darüber hinaus als Folgen von Gewalt wahrzunehmen.

- Die Mikroebene: Geistige Behinderung bedeutet, durch Gram vertäubt zu sein

Gewalt äußert sich nicht nur offen und direkt, sie sich kann darüber hinaus auch indirekt und im Verborgenen realisieren. Galtung hat hierfür den Begriff "*strukturelle Gewalt*" geprägt. Unter dem Aspekt von Identitätsaufbau bzw. -verlust nennt er als

wichtigste Form indirekter Gewalt neben der Normierung die *Penetration*. Sie bedeutet, "dem Begünstigten einen Platz im Benachteiligten zu schaffen". (Galtung 1997, S 916). Dies entspricht den erörterten paternalistischen Strukturen.

Aber Penetration kann als sexuelle oder körperliche sehr direkt sein:

"Auch wenn das Kind den Mißbrauch rationalisiert oder aus seinem Bewußtsein verbannt hat, registriert es weiterhin die Auswirkungen auf seinen Körper. Die normale Regulierung des Körpers ist durch chronische Übererregung gestört. In der Mißbrauchssituation ist die Selbstregulierung des Körpers noch zusätzlich erschwert, weil der Mißhandler über den Körper des Kindes verfügt. Die normalen biologischen Kreisläufe von Schlafen und Wachen, Nahrungsaufnahme und Ausscheidung werden oft entweder willkürlich gestört oder minutiös überwacht. Das Ins-Bett-Bringen ist vielleicht mehr mit Angst als mit Trost und Zuneigung verknüpft, die dazugehörigen Rituale sind unter Umständen so abgewandelt, dass sie den sexuellen Erregungen des Erwachsenen und nicht der Beruhigung des Kindes dienen. Die Mahlzeiten werden oft ebenfalls als extreme Anspannungen und nicht als Zeit des gemeinsamen Genusses erlebt. Viele Opfer erinnern sich an schreckliches Schweigen bei Tisch, sie wurden zum Essen gezwungen und erbrachen hinterher, erlebten brutale Wutausbrüche und das Herumwerfen von Nahrung. Da sie elementare biologische Funktionen nicht in verlässlichem, sicheren und trostspendenden Rahmen regulieren können, leiden sie unter chronischen Schlafstörungen, Eßstörungen, Magen-Darm-Beschwerden und zahlreichen anderen psychosomatischen Erscheinungen" (Herman 1993, S 151).

Sollten frühe Klinikaufenthalte, vielfältige Eingriffe in den körperlichen Bereich usw. bei schwer und sehr schwer geistig behinderten Menschen in dieser Beziehung andere Folgen haben? Sollten die psychosomatischen Störungen insbesondere in Abteilungen für sehr schwer geistig behinderte anderen Ursachen geschuldet sein?

Die von Wallon aufgegriffenen theoretischen Überlegungen verbieten diese Annahme ebenso wie die jüngere Auseinandersetzung der Psychoanalyse mit diesem Thema. Vor allem sind hier die Arbeiten von Maud Mannoni, Valerie Sinason und Dietmut Niedecken zu erwähnen.

Mannoni, die sich der psychoanalytischen Schule von Lacan verpflichtet sieht, hat in den 60er Jahren begonnen, mit geistig behinderten Menschen ("débiles") zu arbeiten. Ihr Ausgangspunkt ist es, dass psychisch gestörte ebenso wie geistig behinderte Menschen Produkte einer Familiengeschichte sind. Man muß daher das Spiel und nicht die Figuren ändern (vgl. Roedel 1968, S 102 ff).

Dies beinhaltet eine doppelte Problematik:

Einerseits entsteht durch die medizinische Diagnose "eine Situation, in der Eltern, Heilpädagogen und Ärzte das Kind keineswegs als Subjekt mit Wünschen verstehen, sondern es als Pflegeobjekt den verschiedenen Wiederherstellungssystemen unterziehen und ihm so jede sprachliche Ausdrucksmöglichkeit als Person rauben" (Mannoni 1972, S. 11). *Andererseits integriert das Individuum durch seine Sozialisation die Institution in sein Körperschema. Dies hat die fatale Konsequenz, dass die Individuen "den pathologischen Charakter des*

institutionellen Bereichs, der sie gefangen hält, noch durch Widerstand gegen Veränderungen stärken" (Roedel 1986, S 116).

Kern sekundärer Beeinträchtigung ist für Mannoni die sich manifestierende Neurose des geistig behinderten Kindes.

Hier setzt sie in der Behandlung geistig behinderter Kinder und Jugendlicher in ihrer heilpädagogischen Schule von Bonneuil mit Erfolg an (vgl. Mannoni 1972, Roedel 1986).

Sinason (1992, dt. 2000) berichtet in ihrem Buch "Mental Handicap and the Human Condition" nicht nur von mäßig geistig Behinderten (moderate mental retardation), sondern auch von schwer und sehr schwer geistig Behinderten. Ihr Buch beschäftigt sich mit der Frage, wie ein primäres Handicap sich sekundär durch Gewalterfahrungen verschlechtert.. Die Ergebnisse ihrer zum Zeitpunkt der Buchpublikation 12-jährigen psychotherapeutischen Erfahrungen werden an neun Beispielen ausführlich dokumentiert.

Schwere Handicaps sekundärer Art entstehen durch die Auswirkung von Gewalt.

Hierbei darf nicht übersehen werden, dass bei geistig schwer behinderte Kinder sehr häufig Situationen von Hass ausgesetzt sind. Sie gehören nicht nur zu einer Minderheit, einem behinderten Volksstamm (tribe), sie gehören zu einer Minderheit, die ausgelöscht zu werden beginnt (Sinason 1992, S 38).

Die Verarbeitung von sekundären Handicaps bei geistig behinderte Menschen kann, je nach Schweregrad, verschiedene Formen umfassen: So im einfachen Falle die willfähige Anpassung an ihre Behinderung, um ihre Umgebung glücklich zu machen. Schwerere Störungen drücken sich in Formen des Widerstands, der Opposition aus, z.B. als Aggressionsausbrüche. Und schwerste Formen müssen als Formen der (psychotischen) Traumaabwehr begriffen werden.

Mit der Schwere multipler Handicaps steigt der Anteil psychiatrischer Störungen. Dies geschieht vor allem dadurch, dass geistig behinderte Menschen sich selbst als die Quelle von Traumata erfahren.

Deutlich kommt dies zum Ausdruck in der Geschichte einer sehr schwer geistig behinderten Frau (profound mental retardation):

Frances Farlow, eine sehr schwer geistig behinderte Frau, zieht sich ihre Kleider inmitten des Wohnortes aus. Erziehungsprogramme, um ihr Körperteile und Privatheit zu erklären, versagen. Der Erziehungsstab reagiert schließlich auf die Situation, indem er es für ihr Recht erklärt, sich auszuziehen zu dürfen und den Gemeindebewohnern falsches Bewußtsein vorwirft. Die hinzugezogene Valerie Sinason sieht dieses "stripping" als nicht angemessenes Verhalten in der Öffentlichkeit. Sie kann langsam in der Therapie den Grund für dieses Verhalten aufdecken: Frances Verletzung und Scham über ihren deformierten Körper. Ihn zu entblößen war ein Weg, die anderen mit einem Anblick zu besudeln, welchen sie selbst nicht aushalten konnte (ebd. S 33).

Nicht nur; dass geistig behinderte Menschen auf Grund ihrer reduzierten Kompetenz vielfältig Verletzungen ihrer körperlichen Integrität erfahren, wie dies die "Fall-Geschichten von Sinason demonstrieren, sehr häufig sind sie auch Opfer sexueller Gewalt (vgl. Zemp und Pircher 1996). Und nur allmählich lüftet sich die Decke des Schweigens.

Emotional gestörte geistig behinderte Menschen sind für Sinason in erster Hinsicht Opfer von Gewalt. "Stupide" zu sein bedeutet, dass diese Menschen mit Gram vertäubt sind (numbed with grief). Dies ist der Kern ihrer geistigen Behinderung. Schwere geistige Behinderung, die in sekundärer Hinsicht aus dieser Vertäubung resultiert, wird als Folge der Negation spezifisch menschlicher Bedürfnisse verstanden. Im Mittelpunkt einer neuen Betrachtungsweise muß daher das Begreifen stehen, in welcher Weise geistig Behinderte wie alle anderen Menschen auch "zwischen gut und gering integrierten Zuständen im Verlauf des Tages fluktuieren" (Sinason 1992. S 320).

Ein derartiges Verständnis erlaubt es nicht mehr, Verhaltensweisen als defektive Besonderheiten zu betrachten, welche aus der Existenz von Organschäden unmittelbar resultieren. Organschäden werden nicht negiert, ihre Existenz liefert jedoch keine Basiserklärung.

Niedecken (1997, 1998), die ebenfalls auf dem Hintergrund vielfältiger Therapieerfahrungen mit sehr schwer geistig behinderten Menschen argumentiert, geht theoretisch über Sinason hinaus. Zum einen sind ihre Annahmen zur Wirkweise sozialer Wirklichkeit differenzierter, zum anderen geht sie – ähnlich wie Vygotskij - davon aus, dass geistige Behinderung keine unmittelbare Folge des Organdefektes ist. Sie betrachtet in sozialwissenschaftliche Hinsicht *geistige Behinderung als gesellschaftliche Institution*. Sie ist das Resultat dreier Organisatoren: 1. eines "Phantasmas",

insofern das je eigene Kind oder der je bekannte konkrete, geistig behinderte Mensch auf ein allgemeines, imaginiertes Bild seiner Behinderung festgeschrieben wird (so das neugeborene Kind mit Down-Syndrom u.U. auf das imaginierte Bild eines "dahin vegetierenden" Anstaltsinsassen). Dieses Phantasma konfrontiert ebenso mit Ohnmachtgefühlen wie mit Wegmachwünschen (im extremen Fall Tötungsphantasien). Die auftretenden Ohnmacht- und Angstgefühle werden in der Regel durch Verdinglichung bearbeitet. Dies führt (2.) zu einer defektbezogenen *Diagnose* (die einerseits die Eltern zwar entlastet, andererseits aber die "Andersartigkeit" eines Kindes fest schreibt sowie (3.) zu einer an Techniken orientierten *Behandlung*.

Geistig behinderte Kinder sind jedoch nicht von Geburt an geistig behindert, so Niederdecken; ihre geistige Behinderung ist *keine sekundäre Folge des Defektes*, sondern eine *soziale Konstruktion* unter den Bedingungen der Wirksamkeit dieser Organisationen. Durch biologische und soziale Bedingungen sind betroffene Kinder gehemmt, passende frühe Interaktionsformen mit ihren Müttern zu entwickeln, die ihnen sowohl emotionale Sicherheit als auch eine adäquate Differenzierung der Sachwelt ermöglichen, und damit die Bildung eines sicheren Selbst. Auf Grund nicht adäquater dialogischer Korrespondenz der Bezugsperson oder fehlender Entschlüsselung der Bezugsform des Kindes zur Bezugsperson bzw. auf Grund von beidem, kommt es in der sehr frühen Entwicklung beim Kind zu emotionalen Verletzungen und zur Bindung elementarer Lösungsmechanismen an reflektorische Prozesse. So entwickelt es z.B. unter dem Aspekt emotionaler Bedrohung Stereotypen, die dann zum Ausgang von Wiederholungszwängen werden können. Sie sichern es als *primitive Interaktionsformen* zwar in der jeweiligen Situation emotional ab, andererseits können sie von ihm jedoch nicht situationsautonom eingesetzt werden, sondern realisieren sich auf bloße Reize hin. In den Aufbau des Selbst können auf diese Weise basale Störungen eingebaut sein, da das Kind nicht die für seine Entwicklung notwendige "Illusion" erfährt, die Welt sei so beschaffen, wie es aufgrund seiner biologischen Muster erwarten darf..

Diese ebenso von Wallon wie aus der soziologischen sowie der sozialpsychologischen und psychoanalytischen Analyse von geistiger Behinderung aufgenommenen theoretischen Aspekte verweisen auf die Möglichkeit der völligen Homogenisierung einer allgemeinen Psychologie des Durchschnittsmenschen mit der Psychologie der geistigen Behinderung.

Geistige Behinderung erscheint gegen Ende dieses Überblicks als Spezialfall menschlicher Entwicklung, liegt nicht mehr außerhalb der psychologischen Analyse der "Conditio humana", sondern in deren Zentrum. Folglich ist es legitim, die im therapeutischen Umgang mit Gewaltopfern aufgedeckten Verarbeitungsstrategien auch bei geistig behinderten Menschen auf allen unterschiedlichen Niveaus zu unterstellen. Es sind dies vor allem: **Hyperaktivität, Intrusion (Einschießen von Erinnerungen, verwechseln von Vergangenheit und Gegenwart) sowie Konstriktion (Kontrolle, Abspaltung von Erinnerungen, Dissoziation).**

Da es mir in diesem Kapitel nicht nur darauf ankam, Grundlagen einer Psychologie der geistigen Behinderung zu skizzieren, sondern vor allem auch methodologische Gesichtspunkte der Homogenisierung und Vereinheitlichung von Theorien zu entwickeln, werde ich dieser Strategie auch im letzten Teilabschnitt des Kapitels folgen. Wie die verschiedenen inneren Zusammenhänge von Kognition, Körperselbst und Emotion im Detail zu denken sind, dies wird in den folgenden Kapitel über Neuropsychologie in allgemeiner Form behandelt und erfährt seine Konkretisierung in den dann folgenden Kapiteln zu verschiedenen Syndromen, mit welchen geistige Behinderung in der Regel verbunden ist.

Um aufzuzeigen, in welche Richtung eine Vereinheitlichung der Psychologie der geistigen Behinderung erfolgen könnte, in der insbesondere auch die durch die moderne Psychoanalyse aufgeworfenen Fragen ihren legitimen Platz finden, greife ich erneut Vygotskijs Überlegungen auf, diesmal zur geistigen Behinderung selbst.

- Vygotskij: Geistige Behinderung als kulturelles Problem und die Frage der primären und sekundären Kompensation

Vygotskijs Psychologie und Neuropsychologie (diese Ansatz wurde in Vygotskijs Traditionen durch Lurija ausgearbeitet) geht von folgendem Grundgedanken aus:

Alle höheren psychischen Formen menschlicher Tätigkeit liegen für den einzelnen Menschen zunächst in sozialer Form vor, also in historischen Situationen und spezifischen kulturellen Milieus, innerhalb derer sie zugänglich werden.

Die Psyche des Menschen ist folglich kulturell und historisch bedingt, was dieser Theorie ihren Namen gab (kulturhistorische Psychologie).

Die extrazerebral vorliegenden sozialen Beziehungen und gesellschaftlichen Formen der Tätigkeit werden intrazerebral, indem sie im Austausch der Individuen (interzerebral) Bedeutung erhalten.

Die "Geste an sich" des neugeborenen Kindes wird durch sozialen Austausch zur "Geste für andere" und dadurch zur "Geste für das Kind", zu einem von ihm gezielt und orientiert einsetzbaren motorischen Muster. Dieser (von Hegel übernommene) Schritt entspricht gänzlich Wallons Überlegungen und ist ebenso mit psychoanalytischen Überlegungen zur frühen Objektentwicklung vereinbar, sofern wir in adäquater Form die emotional-affektive Seite dieses Prozesses berücksichtigen.

Im sozialen Verkehr verwendete Gesten werden zu persönlichen; die im sozialen Verkehr realisierten Bedeutungen werden zu praktischen und später geistigen Mitteln, die eigene Tätigkeit zu steuern. Insofern ist die psychische Tätigkeit des Menschen nicht nur historisch und kulturell bestimmt; sie ist darüber hinaus durch ihre Instrumentalität, d.h. ihre innere Vermitteltheit gekennzeichnet.

Da dies unter allen Umständen gilt, gilt es auch im Bereich der Behinderung bzw. der "Defektivität", welches der von Vygotskij benutzte Begriff ist. Entsprechend findet sich in einer frühen Arbeit "Zur Psychologie und Pädagogik der kindlichen Defektivität" (erstmalig 1924; Vygotskij 1975, engl. 1993 b) die programmatische Aussage:

"Alle eindeutig psychologischen Besonderheiten des defektiven Kindes sind ihrer Grundlage nach nicht biologischer sondern sozialer Natur" (1975, S 71).

Wenn das Gehirn aber das Organ ist, das umfassend Organe bilden kann, wenn es die gesellschaftlichen Formen der Tätigkeit sind, welche das Gehirn zwingen auf neue Weise zu funktionieren und neue funktionelle Systeme zu bilden, so Lurija, wie ist dies möglich, wenn das Gehirn selber ins schwerer Weise geschädigt ist? Dieser Widerspruch ist für das Problem der geistigen Behinderung zu lösen.

Ich rekonstruiere im folgenden in Kürze Vygotskijs Vorgehen (vgl. Jantzen 1997)³³

³³ Vygotskij hat ab 1924, so Jaroschewski (1989, S. 98) "hunderte und aber hunderte von blinden und taubstummen, von verkrüppelten und geistig behinderten Kindern gesehen". Dies geschah im Rahmen durchgängiger Konsultations- und Beratungspraxis. Seine Theorie verfügt folglich über solide klinische und (ich habe dies an der Replikation von Lewins Experimenten bereits angedeutet) experimentelle Grundlagen.

Als Zugang zu einer Theorie der geistigen Behinderung dient Vygotskij vor allem das Problem der Taubstummheit. Auf Grund der Gehörlosigkeit besteht keine Verfügung über die sprachlichen Mittel, welche die wesentlichen Instrumente für die Herausbildung des Denkens liefern.

Dementsprechend steht in Lurijas Kennzeichnung von geistiger Behinderung die Unfähigkeit im Mittelpunkt, sprachlich vermittelt die eigene Tätigkeit organisieren zu können. Diese "*Mediationstheorie der geistigen Behinderung*" greift u.a. deshalb zu kurz, weil sie das Problem sprachlicher Mittel nur im Lichte der konventionalisierten oral-auditiven Sprache behandelt (vgl. Lurija 1963, 1992, Jantzen 1986, Feuser 1994).

Bereits 1924 bemerkt Vygotskij bezogen auf die Erziehung von taubblinden Menschen, in welcher Fingergebärden einen sozialen und sprachlichen Inhalt erhielten: "Die traditionelle Erziehung zur Lautsprache hat wie ein abgewetztes Zahnrad nicht den ganzen Mechanismus der natürlichen Impulse des Kindes erfasst, hat nicht die innere kompensatorische Tätigkeit in Bewegung gesetzt. Sie dreht sich im Leerlauf" (1993a, S 62)

Zunächst begreift Vygotskij diese Gebärden noch als "Mimikry", als Übergangsform zur konventionalisierten, oral-auditiven Sprache. Diese Sicht hat sich einige Jahre später radikal geändert: 1928 schreibt er:

"Diese besondere Art der Sprache wurde nicht für die Taubstummen geschaffen, sondern von ihnen selbst entwickelt. Eine einzigartige Sprache wurde geschaffen, die sich von allen modernen Sprachen mehr unterscheidet als diese untereinander, weil die einzigartigen Mittel dieser Sprache auf die älteste Protosprache der Menschheit zurückgehen, die Sprache der Gesten oder sogar nur der Hand".(1993c, S 169)

Es folgt dann jene ausschlaggebende Passage, innerhalb der Vygotskij Séguins Denkweise von geistiger Behinderung als Problem der *Vereinzeltheit und Einsamkeit* (solitude) in Verbindung zum sozialen Zeichengebrauch bringt.

"Alleingelassen, beraubt von jeder Erziehung, begründet das Kind einen Pfad kultureller Entwicklung, anders gesagt: In der natürlichen psychologischen Umgebung des Kindes und in seinem umgebenden Milieu, in seinem Bedürfnis mit dieser Umgebung zu kommunizieren, finden wir alle notwendigen Ingredientien für kulturelle Entwicklung, welche sich wie durch Selbstentzündung in Gang setzt" (1993 c, S 169).

Die kulturelle Entwicklung erfolgt demnach prinzipiell in der Gemeinschaft, die höheren psychischen Funktionen haben Gemeinschaft und Dialog zur Voraussetzung, sie werden durch diese hervorgebracht (dies entspricht Wallons Position zu dieser Frage). Der Übergang von den niederen, natürlichen Funktionen entsteht durch "Selbstentzündung", also durch das Bedürfnis der Menschen, sich gemeinschaftlich und gesellschaftlich zu betätigen (vgl. auch Vygotskij

1993d zur Rolle des Kollektivs sowie 1994, S 338 ff zum Problem der Umgebung). Das menschliche Gehirn ist folglich so beschaffen, dass es Zeichen und Kultur zu produzieren versucht und unter allen Bedingungen auf menschliche Kooperation und Kommunikation angewiesen ist.

In seiner methodologischen Arbeit "Entwicklungsdiagnostik und pädologische Klinik bei schwierigen Kindern" von 1931 entwickelt Vygotskij (1993f) auf diesem Hintergrund eine grundsätzliche Lösung für das psychologische Problem geistiger Behinderung.

<K > Entscheidend für seine neue Sichtweise ist eine genauere Bestimmung der Problematik des Entwicklungsrückstands. "Kern der Retardation", primäre, sekundäre und tertiäre Faktoren der Retardation, primäre und sekundäre Formen individueller Reaktionsbildung sowie primäre und sekundäre Faktoren der sozialen Kompensation sind hierfür zentrale Begriffe.. (Vygotskij 1993f, S 255 ff).

Das *Entwicklungskonzept* von Vygotskij ist durch sechs explizite Annahmen sowie eine implizite Annahme gekennzeichnet (vgl. Jantzen 1997):

1. Entwicklung ist kein zeitlicher und linearer Ablauf, sondern ein *zyklischer und rhythmischer*;
2. Entwicklung vollzieht in der *Einheit von affektiven und intellektuellen Prozessen* (Vygotskij 1993e).
3. Entwicklung ist *heterochron*; frühere Entwicklungsprozesse verfügen über eine schnellere Binnenzeit als spätere;
4. Entwicklung ist ein *auf Zukunft orientierter Prozess*: "Die Handlungen in der Gegenwart des Kindes werden zwar von seiner Vergangenheit geleitet, aber nicht determiniert; sie werden gleichsam instrumentalisiert, um eine neue Gegenwart, eben seine Zukunft zu konstruieren" (Fichtner 1986, S. 11).
5. *Jede Entwicklungsstufe umfasst besondere Funktionen*, die sich in ihr herausbilden (Gesetz der Ungleichzeitigkeit der Entwicklung);
6. Zu jedem Zeitpunkt der Entwicklung kann Erziehung eine *Zone der nächsten Entwicklung* schaffen: Dies ist jener Bereich, in welchem ein Kind alleine noch nicht, jedoch kooperativ und mit Hilfe anderer lernen kann.

Für den Bereich der geistigen Behinderung wird dieser Aspekt in einer unlängst von Belopolskaja (1996) publizierten Studie eindrucksvoll verdeutlicht: Untersucht wurde das Sprachverständnis bei Kurzgeschichten. Bis zum Alter von 6 Jahren verfügen Kinder noch nicht über ein entsprechendes Verständnis. Sie können ihre eigene Meinung nicht von jener in der Geschichte unterscheiden.

Die Untersuchung erfolgte bei "normalen", leicht geistig behinderten (mild MR) sowie mäßig geistig behinderten (moderate MR) Kindern (jeweils N = 100 im Alter von 6--7 Jahren). Ihnen wurden drei unterschiedlich schwierige Geschichten vorgegeben. Die Aufgaben wurden unter drei Bedingungen angeboten (B 1--3): 1. Standardform; 2. Personalisierte Form (das Kind wird in die erzählte Geschichte einbezogen); 3. "Dramatisierung": Das Kind spielt die Rolle in der Geschichte unter Einbezug realer Objekte. Die Ergebnisse wurden von 0--4 bewertet (0: keine oder eine falsche Antwort, 4 völliges Verständnis ohne fremde Hilfe). Während "normale" Kinder nahezu alle Aufgaben bei B 1 lösten, konnten die leicht geistig behinderten Kinder dies erst bei B 2 und die mäßig geistig behinderten Kinder zum größten Teil erst bei B 3 (Wert 4: ca. 55% bei Bedingung 1, ca. 33 % bei Bedingung 3; Wert 0: ca. 10% bzw. ca. 33%; Werte anhand der graphischen Darstellung von mir ermittelt; W.J.). Das Ergebnis entspricht den zitierten Befunden von Probst (1981), dass geistig behinderte Kinder im Denken ein Niveau höher organisiert sind als im sprachlichen Ausdruck und zeigt in diesem Falle auf, dass sie bei entsprechender emotionaler und kooperativer Unterstützung ein altersadäquates Denkniveau realisieren können.

Eine siebte Bedingung für den Entwicklungsprozess darf aufgrund Vygotskijs neuropsychologischer Analyse der Herausbildung der höheren psychischen Funktionen implizit unterstellt werden:

7. Die Entwicklung unterliegt in *neuropsychologischer* Hinsicht einem *Aufbau funktioneller Systeme*, der eine zeitlich geordnete neurobiologische Grundlage besitzt. Innerhalb dieser Entwicklung wirken, je nach spezifischem Stand der Hirnentwicklung und der Herausbildung der psychischen Funktionen, zunehmend die höheren Systeme regulierend auf die niederen ein.

"Liegen Entwicklungsstörungen infolge eines Defekts vor, leidet in funktioneller Hinsicht, bei sonst gleichen Bedingungen, das, bezogen auf den geschädigten Abschnitt, nächsthöhere Zentrum mehr als das im Vergleich zum geschädigten nächstniedrigere Zentrum. Beim Zerfall beobachten wir das Gegenteil".(Vygotskij 1985 c, S 360).

Zentrum muß hier als *Lokalisation eines funktionellen Systems* gelesen werden und nicht im Sinne der klassischen Lokalisationstheorie als wohldefinierter *anatomischer* Hirn-Ort.

Da bei späten Schädigungen eher die höheren Zentren die Kompensation übernehmen, bei frühen Schädigungen jedoch ihr weiterer Aufbau fragil und gestört erfolgt, erlangt diese These für das Begreifen des Kerns der Retardation sowie ihre Kompensation besondere Bedeutung.

Wesentlich für das Verständnis der funktionellen Hirnzentren ist es, dass diese sich über extrazerebrale Funktionen, also über Tätigkeitsbeziehungen zwischen den Menschen aufbauen.

Der Hauptweg der Kompensation bei Erwachsenen ist es, gestörte intrazerebrale Funktionen wieder nach außen zu verlagern. Bei Kindern muß unter den Bedingungen des Defekts die weitere Entwicklung der höheren Zentren durch soziale Unterstützung realisiert werden. Gleichzeitig darf hier erst recht der viel brüchiger gewordene soziale Kontakt nicht abreißen. Er muß entsprechend verdichtet werden. Hieraus folgert: die sozialen (kollektiven) Beziehungen sind der *Primärfaktor der Rehabilitation* (vgl. auch Vygotskij 1993d).

Den Kern der Retardation bestimmt Vygotskij im Kontext der durch den Defekt veränderten sozialen Entwicklungssituation. Ihm entsprechen bestimmte primäre Reaktionen des Kindes (welche, genau betrachtet, primäre Kompensationsprozesse sind). Vom Grundsatz her sind diese primären Funktionen schwer der Veränderung zugänglich. Etwas anderes ist es mit den sekundären und tertiären Folgen, die Resultat der veränderten sozialen Entwicklungssituation sind.

In neuropsychologischer Hinsicht findet Vygotskijs Gedanke vom „Kern der Retardation“ seine moderne Entsprechung in Forschungen zur Bewegungsregulation: Zahlreiche, in traditioneller Sicht unmittelbar der Pathologie zugeschriebene Bewegungsanomalien bei Parkinson-Syndrom (langsame Bewegungen, Tremor und Bewegungsrigidität) oder bei Down-Syndrom (motorische Langsamkeit) sind, so Latash (1993), Resultat primärer Kompensationen (also impairment bzw. disability).

Gelingt die soziale Kompensation durch die entsprechende Umwelt nicht oder nicht hinreichend, so können "sekundäre und tertiäre Schichten" der Retardation die primären Komplikationen überlagern. Zu ihnen zählt auch das intellektuelle Zurückbleiben. Derartige sekundäre und tertiäre Faktoren der Retardation entstehen auf der Basis der durch den Kern der Retardation veränderten Lebensbedingungen.

Grundgedanke Vygotskijs (S 256) ist darüber hinaus folgender: Eine geistige Behinderung zeigt sich zunächst nur durch den Kern der Retardation, also die enge Verknüpfung von Defekt und primären Folgen. Hierdurch geraten Kinder in eine Situation sozialer Isolation, die erst die Unterentwicklung der höheren Funktionen, also die intellektuelle Rückständigkeit hervorbringt. Diese ist daher nicht eine unmittelbare Folge des Defekts, sondern eine sekundäre Komplikation.

Anhand der Beispiele, die Vygotskij liefert, lassen sich diese Begriffe rekonstruieren. *Primäre Reaktionen* von Kindern in einer durch den Defekt gravierend veränderten Situation sind z.B. *Primitivreaktionen* (impulsive Reaktionen). Sie treten auch bei nichtbehinderten Kindern auf, jedoch nicht in dieser Häufigkeit. Eine weitere Form primärer Kompensation stellt die *Überschätzung der eigenen geistigen und Handlungsfähigkeiten* (de-Greeft-Symptom) bei geistig Behinderten dar. Diese findet sich in der Normalpsychologie dort, wo Gegenstände hoher emotionaler Wertung das Urteil verändern (S 258 f).

Sofern entsprechende Erfahrungen von sozialer "Traumatisierung" derartige Prozesse überlagern (S 264), entstehen sekundäre Faktoren der Retardation und ihnen entsprechend sekundäre Formen der individuellen Kompensation, so z.B. eine *Unterentwicklung des Willens* (Hypobulie) als Folge vielfältig erfahrener, extrem geringer Wertschätzung.

Vergleichbar entwickeln im Bereich der Psychopathologie "schizoide" Kinder, die *in ihrem Selbstwertgefühl verwundbarer* sind als andere (S 266) erst in der Schule und unter entsprechend sozialen Austauschbedingungen ihre paranoiden Reaktionen (S 265).

Aus diesen und anderen Überlegungen ergibt sich folgende Regel, die Vygotskij am Beispiel der "schizoiden Psychopathie" exemplifiziert:

"Die Symptome, welche am dichtesten von allen an den biologischen Wurzeln liegen, bilden die primäre Basis für ungesunde Prädispositionen und stehen in bezug zu einer Vielzahl von frühen Symptomen. Je älter das Kind, je differenzierter seine Psyche, desto komplexer und reichhaltiger ist die schizoide Psychopathie und desto mehr Raum nehmen in seinem klinischen Bild sekundäre, reaktive und kompensatorische Formen ein" (S. 265).

Daher müssen, so schließt Vygotskij die Behandlung dieses Beispiels ab, zwei Reihen von Symptomen unterschieden werden: (a) die basalen oder primären Symptome, welche direkte psychologische Manifestationen der biologischen Beeinträchtigungen sind (also primäre Kompensationen des Kindes; W.J.) und (b) sekundäre Reaktionen

in der Form unterschiedlicher reaktiver Verfassung und charakterologischer Störungen, welche das Resultat der komplexen Wechselwirkung zwischen exogenen und endogenen Faktoren sind.

Aus diesen Überlegungen resultiert:

"Je weiter ein Syndrom von seiner primären Ursachen entfernt ist, desto empfänglicher ist es für pädagogische und therapeutische Einflüsse. Zunächst erscheint dieser Schluss paradox: Die Unterentwicklung der höheren psychischen Funktionen und aller höheren Formen der Charakterbildung bei geistig Behinderten und bei Psychopathen ist eine sekundäre Komplikation." (S 268)

Bei den primären Reaktionen des Kindes auf den Defekt besteht für die Pädagogik die geringste Möglichkeit, etwas zu ändern, am ehesten beeinflussbar sind die höheren Funktionen.

Ein Kind lernt nicht deshalb Farben und Laute zu unterscheiden oder besser zu riechen, weil sein Sehen, sein Hören oder sein Geruchsinn verfeinert werden, sondern aufgrund der Entwicklung seines Denkens, seiner zweckgerichteten Aufmerksamkeit und anderer höherer psychischer Funktionen. (S 270)

An diesen Funktionen muß die Pädagogik ansetzen.

Auf diesem Hintergrund wird die Bestimmung des Kollektivs als *primärer Faktor der Rehabilitation* verständlich. *Sekundäre Faktoren der Rehabilitation wären qualifizierte Erziehungs- und Bildungsprozesse in der Zone der nächsten Entwicklung.*

Vygotskij liefert uns weitere Bausteine für die Entwicklung einer vereinheitlichten Theorie der Psychologie der geistigen Behinderung. Insbesondere ist seine weitere Präzisierung des Entwicklungsgedankens und die hiermit einher gehende Bestimmung des Zusammenhangs von Lernen und Entwicklung von hoher Bedeutung.

Um eine Neuropsychologie der geistigen Behinderung schreiben zu können, ist jedoch eine vergleichbare Homogenisierung der Neuropsychologie nötig, wie ich dies in diesem Kapitel für die Psychologie der geistigen Behinderung versucht habe. Dabei steht zunächst der Systemaspekt im Vordergrund: Wie ist der innere Zusammenhang der verschiedenen psychischen Funktionen? Diese Frage soll unter den Aspekten von Kognition, Körper selbstbild und Emotion behandelt werden. Auf den Entwicklungsaspekt und den Feldaspekt komme ich detaillierter in der dann folgenden

Darstellung verschiedener neuropsychologischer Syndrome bei geistiger Behinderung zurück.

Literatur:

- AAMD: Manual on Terminology and Classification. New York (Am. Ass. on Ment. Deficiency) 1973.
- Ader, R.: Psychoneuroimmunology. London (Academic Press) 1981.
- Aitken, K.J.; Trevarthen, C.: Self/Other Organisation in Human Psychological Development. In: Development and Psychopathology, 9. Jg. (1997), S. 653-677.
- APA: DSM-III-R. Diagnostische Kriterien und Differentialdiagnosen. Weinheim (Beltz) 1989.
- APA: Diagnostic and Statistical Manual of Mental Disorders, Fourth Edition. DSM-IV. Washington (Am.Psychiatr. Ass.) 1994.
- Arendt, Hannah: Macht und Gewalt. München (Piper) 1970.
- Bachmann, W.: Das unselige Erbe des Christentums: Die Wechselbälge. Gießen (Inst.f.Heil- u. Sonderpäd.) 1985.
- Bard, J.: Morphogenesis. The Cellular and Molecular Processes of Developmental Anatomy. Cambridge (UP) 1990.
- Bauer, J.: Neuropsychologie und Psychologie des Körperselbstbildes. Butzbach-Griedel (AFRA) 2001.
- Becker, K.P. et al.: Entwicklungsdynamik drei- bis neunjähriger Kinder. Ergebnisse einer interdisziplinären Längsschnittstudie über die biopsychosoziale Entwicklung. Berlin (Verlag Gesundheit) 1991.
- Bellairs, Ruth et al. (Hrsg.): Cell Behaviour. London (Cambridge UP) 1982.
- Belopolskaja, Nataly L.: Assessment of Cognitive and Emotional Components of the Zone of Proximal Development in Mentally Retarded Children. In: Journal of Russian and East European Psychology, 34. Jg. (1996), H. 1, S. 46-56.
- Berkson, G.: Children with Handicaps. A Review of Behavioral Research. Hillsdale, N.J. (LEA) 1993.
- Bernstein, N.A.: Bewegungsphysiologie. Leipzig (Barth) 1982, 2. Aufl.
- Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats (Hrsg.): Sonderpädagogik 1. Stuttgart (Klett) 1973.
- Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats (Hrsg.): Sonderpädagogik 3. Stuttgart (Klett) 1994.
- Bischof, N.: Das Rätsel Ödipus. Die biologischen Wurzeln des Urkonflikts von Intimität und Autonomie. München (Piper) 1989, 2.Aufl.

- Bohm, D.: Fragmentierung und Ganzheit. Aus: Dürr, H.-P. (Hrsg.): Physik und Transzendenz. München (Scherz) 1990, 4.Aufl. S. 262-293.
- Bohm, D.: Wholeness and the Implicate Order. New York (Routledge) 1995.
- Bohm, D.; Hiley, B.J.: The Undivided Universe. New York (Routledge) 1993.
- Boshowitsch, Lydia I.: Etappen der Persönlichkeitsentwicklung in der Ontogenese. In: Sowjetwissenschaft -Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge, 32, 33. Jg. (1979,1980), H. 7,8,4, S. 750-762; 848-858;-417-428.
- Broman, Sarah H.; Grafman, J. (Hrsg.): Atypical Cognitive Deficits in Developmental Disorders. Implications for Brain Function. Hillsdale, N.J. (LEA) 1994.
- Bronfenbrenner, U.: Isolation in Mammals. Aus: Newton, G.; Levine, S. (Hrsg.): Early Experience and Behavior. Springfield/Ill. (C.Thomas) 1971, 2nd.Ed. S. 627-764.
- Brothers, L.: The Social Brain: A Project for Integrating Primate Behavior and Neurophysiology in a New Domain. In: Concepts in Neuroscience, 1. Jg. (1990), S. 27-51.
- Bruce, D.: Note: On the origin of the term „neuropsychology“. In: Neuropsychologia, 23. Jg. (1985), H. 6, S. 813-814.
- Brüntrup, G.: Das Leib-Seele-Problem. Stuttgart (Kohlhammer) 1996.
- Changeux, P.: Der neuronale Mensch. Reinbek (Rowohlt) 1984.
- Chauvet, G.A.: Theoretical Systems in Biology. Hierarchical and Functional Integration. Vol. 1-3. London (Pergamon) 1995.
- Coveney, P.; Highfield, R.: Anti-Chaos. Der Pfeil der Zeit in der Selbstorganisation des Lebens. Reinbek (Rowohlt) 1992.
- Crick, F.: Was die Seele wirklich ist. Die naturwissenschaftliche Erklärung des Bewußtseins. München (Artemis & Winkler) 1994.
- Cvetkova, Ljubov' S.: Neuropsychologie und Rehabilitation von Sprache und intellektueller Tätigkeit. Münster (LIT) 1996.
- Daum, Irene; Markowitsch, H.: Zur Bedeutung der Neuropsychologie für die Allgemeine Psychologie. In: Psychologische Rundschau, 49. Jg. (1998), H. 3, S. 122-131.
- Dawkins, R.: Das egoistische Gen. Reinbek (Rowohlt) 1994.
- Dobbing, J. et al. (Hrsg.): Scientific Studies in Mental Retardation. London (Macmillan-Press) 1984.
- Dürr, H.-P. (Hrsg.): Physik und Transzendenz. München (Scherz) 1990, 4.Aufl.
- Edelman, G.M.: Neural Darwinism. The Theory of Neuronal Group Selection. New York (Basic Books) 1987.
- Edelman, G.M.: Topobiology. An Introduction to Molecular Embryology. New York (Basic Books) 1988.
- Edelman, G.M.: The Remembered Present. A Biological Theory of Consciousness. New York (Basic Books) 1989.
- Edelman, G.M.: Bright Air, Brilliant Fire - On the Matter of the Mind. New York (Basic Books) 1992.

- Edelman, G.M.: Unser Gehirn - Ein dynamisches System. München (Piper) 1993.
- Edelman, G.M.: Göttliche Luft, vernichtendes Feuer. Wie der Geist im Gehirn entsteht - die revolutionäre Vision des Medizin-Nobelpreisträgers. München (Piper) 1995.
- Edelman, G.M.; Tononi, G.: A Universe of Consciousness. How Matter Becomes Imagination. New York (Basic Books) 2000.
- Eggert, D. (Hrsg.): Zur Diagnose der Minderbegabung. Weinheim (Beltz) 1972.
- Elkonin, D.B.: Zum Problem der Periodisierung der psychischen Entwicklung im Kindesalter. Aus: (Hrsg.): Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin (Volk und Wissen) 1972. S. 219-229.
- Elkonin, D.B.: Toward the problem of stages in the mental development of children. (with over 100 footnotes and comments from Nicolai Veresov). In: Vygotsky Internet Archive. URL: <http://www.marxists.org/archive/>, Jg. 2000, S. 20
- Faby, Susanne: A Model for Diagnostic in Neurological Rehabilitation: An Answer to „The Biopsychosocial Disease Consequence Model in Rehabilitation“ of Talo et al. In: International Journal of Rehabilitation Research, 21. Jg. (1998), S. i.V..
- Farber, Barbara M.: Übertragung, Gegenübertragung und Gegenwiderstand bei der Behandlung von Opfern von Traumatisierungen. In: Hypnose und Kognition, 12. Jg. (1995), H. 2, S. 68-83.
- Feigenberg, J.: The Principle of Complementary in Describing Psychological Phenomena. In: Soviet Psychology, 24. Jg. (1986), H. 4, S. 3-19.
- Feigenberg, J.: Wahrscheinlichkeitsprognostizierung im System der zielgerichteten Aktivität. Butzbach-Griedel (AFRA) 1998.
- Fenell, Eileen B.: Issues in Child Neuropsychological Assessment. Aus: Vanderploeg, R.D. (Hrsg.): Clinician's Guide to Neuropsychological Assessment. Hillsdale, N.J. (LEA) 1994. S. 165-184.
- Fengler, Christa; Fengler, T. (Hrsg.): Alltag in der Anstalt. Bonn (Psychiatrie-Verlag) 1994.
- Feuerstein, R. et al.: Cognitive Modifiability in Retarded Adolescents. In: American Journal of Mental Deficiency, 82. Jg. (1979), H. 6, S. 539-550.
- Feuerstein, R.: The Dynamic Assessment of Mentally Retarded Performers. Baltimore (Univ. Park Press) 1980.
- Feuerstein, R.: Instrumental Enrichment. Baltimore (University Park Press) 1980.
- Feuerstein, R. et al.: Don't Accept me As I Am. Helping „Retarded“ People to Excel. New York (Plenum) 1988.
- Feuser, G.: Lurijas Beitrag zur Theorie der geistigen Behinderung. Aus: Jantzen, W. (Hrsg.): Die neuronalen Verstrickungen des Bewußtseins. Zur Aktualität von A. R. Lurijas Neuropsychologie. Münster (LIT) 1994. S. 159-204.
- Feuser, G.: Behinderte Kinder und Jugendliche zwischen Integration und Aussonderung. Darmstadt (WBG) 1995.
- Fichtner, B.: Einleitung: Lev Vygotskijs Konzept von Entwicklung. Aus: Vygotskij, L.S. (Hrsg.): Vorlesungen über Psychologie. Marburg (BdWi-Verlag) 1996. S. 7-12.

- Filskov, Susan B.; Boll, T.J. (Hrsg.): Handbook of Clinical Psychology. New York (Wiley) 1981.
- Findeisen, D.G.R.; Pickenhain, L.: Immunantwort und Psyche. Stuttgart (Hirzel) 1990.
- Fleßner, Heike; Hühne, K.; Wilhelmer, B. (Hrsg.): Marxistische Persönlichkeitstheorie: Internationale Beiträge. Frankfurt/M. (IMSF) 1986.
- Freeman, W.J.: Societies of Brains. A Study in the Neuroscience of Love and Hate. Hillsdale, N.J. (LEA .) 1995.
- Gaedt, C.: Normalisierung. Anmaßung - Anpassung - Verweigerung. Aufsätze und Vorträge. Sickinge (Neuerkeröder Anstalten) 1987.
- Galtung, J.: Gewalt. Aus: Wulff, C. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim (Beltz) 1997. S. 913-919.
- Garcia, C.: Henri Wallons monistische Psychologie. In: Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie, 7. Jg. (1987), S. 157-171.
- Gibson, J.J.: Wahrnehmung und Umwelt. München (Urban & Schwarzenberg) 1982.
- Goffman, E.: Asyl. Über die soziale Situation psychiatrischer Patienten und anderer Insassen. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1972.
- Grossmann, K. (Hrsg.): Entwicklung der Lernfähigkeit in der sozialen Umwelt. München (Kindler) 1977.
- Gutmann, W.F.: Die Evolution hydraulischer Konstruktionen. Organismische Wandlung statt altdarwinistischer Anpassung. Frankfurt/M. (K.Kramer) 1989.
- Gutmann, W.: Die Evolution hydraulischer Konstruktionen. Organismische Wandlung statt altdarwinistischer Anpassung. Frankfurt/M. (Waldemar Kramer) 1989.
- Hammacher, K. (Hrsg.): Spinoza und die moderne Wissenschaft. Würzburg (Könighausen & Neumann) 1998.
- Haywood, H.C. et al.: Mental Retardation. In: Annual Review of Psychology, 33. Jg. (1982), S. 304-342.
- Dennerlein, H. (Hrsg.): Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 1 und 2. München (Kösel) 1979.
- Heinemann, Evelyn; de Groef, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und geistige Behinderung. Mainz (Grünwald) 1997.
- Hennige, Ute et al.: Die Erfassung und Förderung der motorischen Kompetenz geistig Schwerstbehinderter. Neuerkerode (Neuerkeröder Anstalten) 1988.
- Herman, Judith: Die Narben der Gewalt. Traumatische Erfahrungen verstehen und überwinden. München (Kindler) 1993.
- Herzog, G.: Heilpädagogik - Aussonderung mit und ohne Wissenschaft. Aus: Homes, A. (Hrsg.): Heimerziehung - Lebenshilfe oder Beugehaft? Frankfurt/M. (Fischer) 1984. S. 107-127.
- Hofer, M.A.: The Roots of Human Behavior. An Introduction to the Psychobiology of Early Human Behavior. San Francisco (Freeman) 1981.

- Holtz, K.-L.: Geistige Behinderung und soziale Kompetenz. Analyse und Integration psychologischer Konstrukte. Heidelberg (Ed. Schindele) 1994.
- Homes, A. (Hrsg.): Heimerziehung - Lebenshilfe oder Beugehaft? Frankfurt/M. (Fischer) 1984.
- Homskaya, Evgenia D.: Alexander Romanovich Luria. A Scientific Biography. New York (Kluwer/Plenum) 2001.
- Honnefelder, L.: Was wissen wir, wenn wir das menschliche Genom kennen? Über die Herausforderungen der Humangenomforschung. In: Information Philosophie, 29. Jg. (2001), H. 4, S. 7-18.
- Horowitz, F.D. et al. (Ed.): Review of Child Development Research. Vol. 4. Chicago (University Press) 1975.
- Inhelder, Bärbel: The Diagnosis of Reasoning in the Mentally Retarded. New York (John Day) 1968.
- Jackman, Mary: The Velvet Glove. Paternalism and Conflict in Gender, Class, and Race Relations. Berkeley (Univ. of California Press) 1996.
- Jantsch, E.: Die Selbstorganisation des Universums. Vom Urknall zum menschlichen Geist. München (Piper) 1979.
- Jantzen, W.: Zur begrifflichen Fassung von Behinderung aus der Sicht des historischen und dialektischen Materialismus. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 27. Jg. (1976), H. 7, S. 428-436.
- Jantzen, W.: Materialistische Erkenntnistheorie, Behindertenpädagogik und Didaktik. In: Demokratische Erziehung, 2. Jg. (1976), H. 1, S. 15-29.
- Jantzen, W.: Zum Verhältnis von Arbeit und Therapie als Grundproblem kritisch-psychologischer Praxis. Aus: Braun, K.H.; Holzkamp, K. (Hrsg.): Kritische Psychologie. Bericht 1. Kongr. Krit Psychol., Bd. 1. Köln (PRV) 1977. S. 176-189.
- Jantzen, W.: Geistig behinderte Menschen und gesellschaftliche Integration. Bern (Huber) 1980.
- Jantzen, W.: A.N. Leontjew und die kulturhistorische Schule der sowjetischen Psychologie. Aus: Fleßner, Heike; Hühne, K.; Wilhelmer, B. (Hrsg.): Marxistische Persönlichkeitstheorie: Internationale Beiträge. Frankfurt/M. (IMSF) 1986. S. 93-111.
- Jantzen, W.: Sprache, Denken und geistige Behinderung. [Angaben zum Sammelwerk fehlen!] S. 77-107.
- Jantzen, W.: Abbild und Tätigkeit. Studien zur Entwicklung des Psychischen. Solms/L. (Jarick) 1986.
- Jantzen, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 1. Sozialwissenschaftliche und psychologische Grundlagen. Weinheim (Beltz) 1987.
- Jantzen, W.: Freud und Leontjew oder: Die Aufhebung der Psychoanalyse im Marxismus. In: Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie, 9. Jg. (1989), S. 44-68.
- Jantzen, W.: Allgemeine Behindertenpädagogik Bd. 2. Neurowissenschaftliche Grundlagen, Diagnostik, Pädagogik und Therapie. Weinheim (Beltz) 1990.

- Jantzen, W.: Evolutionstheorien II: Biologische Evolutionstheorien. Aus: Sandkühler, H.J. (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. 4 Bde. Hamburg (Meiner) 1990. S. Bd. I, 369-371.
- Jantzen, W.: Psychologischer Materialismus, Tätigkeitstheorie, Marxistische Anthropologie. Berlin (Argument) 1991.
- Jantzen, W. (Hrsg.): Die neuronalen Verstrickungen des Bewußtseins. Zur Aktualität von A. R. Lurijas Neuropsychologie. Münster (LIT) 1994.
- Jantzen, W.: Am Anfang war der Sinn. Zur Naturgeschichte, Philosophie und Psychologie von Tätigkeit, Sinn und Dialog. Marburg/L. (BdWi-Verlag) 1994.
- Jantzen, W. (Hrsg.): Am Anfang war der Sinn. Marburg (BdWi-Verlag) 1994.
- Jantzen, W.: Bestandaufnahme und Perspektiven der Sonderpädagogik als Wissenschaft. In: Zeitschrift für Heilpädagogik, 46. Jg. (1995), H. 8, S. 368-377.
- Jantzen, W.: Das spinozanische Programm der Psychologie: Versuch einer Rekonstruktion von Vygotskijs Methodologie des psychologischen Materialismus. Aus: Lompscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht: Was sagt uns Wygotski heute. 2 Bde. Marburg (BdWi-Verlag) 1996. S. Bd. 1, 51-65.
- Jantzen, W.: Vygotskijs defektologische Konzeption. In: Mitteilungen der Luria-Gesellschaft, 4. Jg. (1997), H. I/II, S. 24-50.
- Jantzen, W.: Die Zeit ist aus den Fugen ... - Behinderung und postmoderne Ethik. Aspekte einer Philosophie der Praxis. Marburg (BdWi) 1998.
- Jantzen, W.: Kriseninterventionen bei Depressionen. Aus: Theunissen, G.; Wüllenweber, E. (Hrsg.): Handbuch Krisenintervention. Stuttgart (Kohlhammer) 2001. S. 190-221.
- Jantzen, W. (Hrsg.): Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderten-)Pädagogik. Neuwied, Berlin (Luchterhand) 2001.
- Jantzen, W.; Feuser, G.: Die Entstehung des Sinns in der Weltgeschichte. Aus: Jantzen, W. (Hrsg.): Am Anfang war der Sinn. Marburg (BdWi-Verlag) 1994. S. 79-113.
- Jantzen, W.; Holodynski, M. (Hrsg.): A.R. Lurija heute. Beiträge zu zentralen Aspekten humanwissenschaftlicher Forschung. Bremen (Lurija-Ges.) 1992.
- Jantzen, W.; von Salzen, W.: Autoaggressivität und selbstverletzendes Verhalten. Berlin (Marhold) 1986.
- Jaroschevskij, M.: Lev Vygotsky. Moskau (Progress Publ.) 1989.
- Kanter, G.: Lernbehinderungen, Lernbehinderte, deren Erziehung und Rehabilitation. Aus: Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats (Hrsg.): Sonderpädagogik 3. Stuttgart (Klett) 1994. S. 117-234.
- Kraepelin, E.: Psychiatrie, Bd. IV: Klinische Psychiatrie, III. Teil. Leipzig (Barth) 1915, 8. Aufl.
- Kramer, Rita: Maria Montessori. Leben und Werk einer großen Frau. München (Kindler) 1977.
- Braun, K.H.; Holzkamp, K. (Hrsg.): Kritische Psychologie. Bericht 1. Kongr. Krit Psychol., Bd. 1. Köln (PRV) 1977.

- Langmeier, J.; Matejcek, Z.: Psychische Deprivation im Kindesalter. München (Urban&Schwarzenberg) 1977.
- Latash, M.L.: Control of Human Movement. Champaign, Illinois (Human Kinetic Publ.) 1993.
- Latash, M.L. (Hrsg.): Bernstein's Traditions in Movement Studies. Champaign, IL (Human Kinetics) 1998.
- Latash, M.L.; Turvey, M.T. (Hrsg.): Dexterity and its Development. With „On Dexterity and Its Development“ by Nicholai A. Bernstein. Mahwah; N.J. (LEA) 1996.
- Latash, M.L.: Control of Human Movement. Leeds (Human Kinetic Publishers) 1993.
- Lederman, L.M.; Schramm, D.N.: Vom Quark zum Kosmos. Teilchenphysik als Schlüssel zum Universum. Heidelberg (Spektrum-Verlag) 1990.
- Ledoux, J.: Das Netz der Gefühle. Wie Emotionen entstehen. Reinbek (Rowohlt) 1998.
- Lem, S.: Philosophie des Zufalls II. Berlin (Volk und Welt) 1990.
- Leont'ev, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M. (Fischer/Athenäum) 1973.
- Leont'ev, A.N.: Probleme der Entwicklung des Psychischen. Frankfurt/M. (Fischer/Athenäum) 1973.
- Leont'ev, A.N.: Tätigkeit, Bewußtsein, Persönlichkeit. Berlin (Volk und Wissen) 1979.
- Leont'ev, A.N.: Psychologie des Abbilds. In: Forum Kritische Psychologie, 9. Jg. (1981), S. 5-19.
- Leont'ev, A.N.: Bedürfnisse, Motive, Emotionen. In: Mitteilungen der Luria-Gesellschaft, 5. Jg. (1998), H. 1, S. 4-32.
- Leont'ev, A.N.; Zaporozhets, A.V.: Rehabilitation of hand function. New York (Plenum) 1960.
- Lewin, K.: Der Übergang von der aristotelischen zur galileischen Denkweise in Biologie und Psychologie. In: Erkenntnis, zugleich Annalen der Philosophie, 9. Jg. (1930/31)
- Lewin, K.: Eine dynamische Theorie des Schwachsinnigen. Aus: Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln (Kiepenheuer & Witsch) 1967. S. 390-411.
- Lezak, Muriel: Neuropsychological Assessment. Third Edition. New York (Oxford UP) 1995.
- Lipsitt, L.P.: Preface. Aus: Broman, Sarah H.; Grafman, J. (Hrsg.): Atypical Cognitive Deficits in Developmental Disorders. Implications for Brain Function. Hillsdale, N.J. (LEA) 1994. S. XV-XX.
- Lompscher, J. (Hrsg.): Entwicklung und Lernen aus kulturhistorischer Sicht: Was sagt uns Wygotski heute. 2 Bde. Marburg (BdWi-Verlag) 1996.

- Lorenz, K.: Die Rückseite des Spiegels. Versuch einer Naturgeschichte menschlicher Erkenntnis. München (Piper) 1973.
- Lorenz, K.: Die Naturwissenschaft vom Menschen. Eine Einführung in die vergleichende Verhaltensforschung. Das „Russische Manuskript“. München (Piper) 1992.
- Losick, R.; Kaiser, D.: Warum und wie Bakterien kommunizieren. In: Spektrum der Wissenschaft, Jg. 1997, H. 4, S. 78-84.
- Lotman, Yu.M.: The Semiosphere. In: Soviet Psychology, 27. Jg. (1989), H. 1, S. 40-61.
- Lotman, J. M.: Über die Semiosphäre. In: Zeitschrift für Semiotik, 12. Jg. (1990), H. 4, S. 287-305.
- Luckasson, R. et al.: Mental Retardation: Definition, Classification, and System of Support. Washington, DC (Am. Ass. on Ment. Retard.) 1992.
- Lurija, A.R.: The Mentally Retarded Child. New York (Pergamon) 1963.
- Lurija, A.R. [Luria]: Die höheren kortikalen Funktionen und ihre Störung bei örtlicher Hirnschädigung. Berlin (VdW) 1970.
- Lurija, A.R.: Die Stellung der Psychologie unter den Sozial- und Biowissenschaften. In: Sowjetwissenschaft -Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge, 31. Jg. (1978), H. 6, S. 640-647.
- Lurija, A.R. [Luria]: Zur Stellung der Psychologie unter den Sozial- und Biowissenschaften. In: Sowjetwissenschaft -Gesellschaftswissenschaftliche Beiträge, 31. Jg. (1978), H. 6, S. 640-647.
- Lurija, A.R.: Das Gehirn in Aktion. Reinbek (Rowohlt) 1992.
- Lurija, A.R.: Ein dynamischer Erklärungsansatz bezogen auf die geistige Entwicklung bei gestörten Kindern. Aus: Jantzen, W.; Holodynski, M. (Hrsg.): A.R. Lurija heute. Beiträge zu zentralen Aspekten humanwissenschaftlicher Forschung. Bremen (Lurija-Ges.) 1992. S. 235-258.
- Mannoni, Maud: Das zurückgebliebene Kind und seine Mutter. Olten (Walter) 1972.
- Markowitsch, H.: Neuropsychologie des menschlichen Gedächtnisses. In: Spektrum der Wissenschaft, Jg. 1996, H. 9, S. 52-61.
- Marnitz, P.: Evolutionstheoretische und globalistische Auffassungen W.I. Wernadskijs - Eine philosophische Analyse. Diss. Dr.sc.phil, Humboldt-Universität Berlin 1986 Als Manuskript gedruckt.
- Matthesius, R-G. et al. (Hrsg.): ICIDH - International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. Deutsche Ausgabe. Wiesbaden (Ullstein-Mosby) 1995.
- Maturana, H.: Biologie und Kognition. Bielefeld (FEoll-Inst. f. Wiss. u. Planungstheorie) 1977.
- Maturana, H.: Erkennen: Die Organisation und Verkörperung von Wirklichkeit. Braunschweig (Vieweg) 1982.
- Maturana, H.; Varela, F.: Der Baum der Erkenntnis. Die biologischen Wurzeln menschlichen Erkennens. München (Scherz) 1987.

- Metcalf, D.D.: Organizers of Psyche and EEG-Development: Birth Through Adolescence. Aus: Noshpitz, J.D. (Hrsg.): Basic handbook of Child Psychiatry. Vol. 1. New York (Basic Books) 1979. S. 63-71.
- Métraux, A.: Eine Geschichte ohne Helden. Zur Entstehung der Neuropsychologie Aleksandr Lurijas. Aus: Jantzen, W. (Hrsg.): Die neuronalen Verstrickungen des Bewußtseins. Zur Aktualität von A. R. Lurijas Neuropsychologie. Münster (LIT) 1994. S. 7-32.
- Meyer, H.: Zur Psychologie der Geistigbehinderten. Berlin (1977) Marhold.
- Meyer-Probst, B.; Teichmann, H.: Risiken für die Persönlichkeitsentwicklung im Kindesalter. Leipzig (Thieme) 1984.
- Newton, G.; Levine, S. (Hrsg.): Early Experience and Behavior. Springfield/Ill. (C.Thomas) 1971, 2nd.Ed.
- Niedecken, Dietmut: Die „Organisierung“ von geistiger Behinderung. Aus: Heine-mann, Evelyn; de Groef, J. (Hrsg.): Psychoanalyse und geistige Behinderung. Mainz (Grünwald) 1997. S. 101-116.
- Niedecken, D.: Namenlos. Geistig Behinderte verstehen. Neuwied, Berlin (Luchter-hand) 1998³.
- Noshpitz, J.D. (Hrsg.): Basic handbook of Child Psychiatry. Vol. 1. New York (Basic Books) 1979.
- Obuchova, Ludmilla F.: Einführung in das Problem der Entwicklungsaufgaben im Kontext der Theorie von Vygotskij und seiner Schule. In: Mitteilungen der Luria-Gesellschaft, 4. Jg. (1997), H. 1,2, S. 4-23.
- Peat, F.D.: Synchronizität. Die verborgene Ordnung. München (O.W.Barth) 1991.
- Piaget, J.: Biologische Anpassung und Psychologie der Intelligenz. Stuttgart (Klett) 1975.
- Piaget, J.: Intelligenz und Affektivität in der Entwicklung des Kindes. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1995.
- Portmann, A.: Aufbruch der Lebensforschung. Zürich (Rhein) 1965.
- Posner, M.I.; Raichle, M.E.: Bilder des Geistes. Hirnforscher auf den Spuren des Denkens. Heidelberg (Spektrum) 1996.
- Pribram, K.H.: Emotions. Aus: Filskov, Susan B.; Boll, T.J. (Hrsg.): Handbook of Clinical Psychology. New York (Wiley) 1981. S. 102-134.
- Pribram, K.; Gill, M.M.: Freud's Project Reassessed. Preface to Contemporary Cognitive Theory and Neuropsychology. New York (Basic-Books) 1976.
- Prigogine, I.: Die Gesetze des Chaos. Frankfurt/M. (Insel) 1998.
- Prigogine, I.; Nicolis, G.: Die Erforschung des Komplexen. München (Piper) 1987.
- Prigogine, I.; Stengers, Isabelle: Dialog mit der Natur. München (Piper) 1981.
- Prigogine, I.; Stengers, Isabelle: Das Paradox der Zeit. München (Piper) 1995.
- Pritchard, D.C.: Foundations of Developmental Genetics. London (Taylor & Francis) 1986.

- Pritchard, D.C.: Foundations of Developmental Genetics. London (Taylor & Francis) 1986.
- Probst, H.: Diagnostik und Didaktik der Oberbegriffsbildung. Solms/L. (Jarick) 1981.
- Psychologische Probleme der Entwicklung sozialistischer Persönlichkeiten. Berlin (Volk und Wissen) 1972.
- Pulsifer, Margaret B.: The Neuropsychology of Mental Retardation. In: Journal of the International Neuropsychological Society , 2. Jg. (1996), S. 159-176.
- Riegel, K. (Hrsg.): Zur Ontogenese dialektischer Operationen. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1978.
- Roedel, Judith: Das heilpädagogische Experiment Bonneuil und die Psychoanalyse in Frankreich. Frankfurt/M. (Fachbuchhandl. f. Psychol.) 1986.
- Roth, G.: Selbstorganisation und Selbstreferentialität als Prinzipien der Organisation von Lebewesen. In: Dialektik, Bd.12. Jg. (1986), S. 194-213.
- Roth, G.: Das Gehirn und seine Wirklichkeit. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1994.
- Roth, G.: Eine Neurobiologie der Wahrnehmung. Bremen (Sendemanuskript Radio Bremen v. 11.12.97) 1997.
- Ruhnau, Eva: Kausalität und Bedeutung. Hirnphysiologische Gründe menschlichen Zeiterlebens. Aus: Hammacher, K. (Hrsg.): Spinoza und die moderne Wissenschaft. Würzburg (Könighausen & Neumann) 1998. S. 199-228.
- Rutter, M. et al.: A Neuropsychiatric Study in Childhood. London (Heinemann) 1970.
- Sacks, O.: Der Mann, der seine Frau mit einem Hut verwechselte. Reinbek (Rowohlt) 1987.
- Sacks, O.: Folgen von Lurijas Konzeption für eine veränderte Praxis in der Rehabilitation von Hirnschädigungen Aus: Jantzen, W. (Hrsg.): Die neuronalen Verstrickungen des Bewußtseins. Zur Aktualität von A. R. Lurijas Neuropsychologie. Münster (LIT) 1994. S. 108-124.
- Sacks, O.: Eine Anthropologin auf dem Mars. Reinbek (Rowohlt) 1995.
- Sameroff, A.: Austauschmodelle für frühe soziale Beziehungen. Aus: Riegel, K. (Hrsg.): Zur Ontogenese dialektischer Operationen. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1978. S. 97-116.
- Sameroff, A.J.; Chandler, M.J.: Reproductive Risk and the Continuum of Caretaking Casuality. Aus: Horowitz, F.D. et al. (Hrsg.): Review of Child Development Research. Vol. 4. Chicago (University Press) 1975. [Seitenangaben fehlen!]
- Sander, A.: Die statistische Erfassung von Behinderten in der Bundesrepublik Deutschland. Aus: Bildungskommission des Deutschen Bildungsrats (Hrsg.): Sonderpädagogik 1. Stuttgart (Klett) 1973. S. 13-109.
- Sandkühler, H.J. (Hrsg.): Europäische Enzyklopädie zu Philosophie und Wissenschaften. 4 Bde. Hamburg (Meiner) 1990.

- Sarimski, K.: Entwicklungspsychologie genetischer Syndrome. Göttingen (Hogrefe) 1997.
- Schore, A.N.: Affect regulation and the origin of the self. The neurobiology of emotional development. Hillsdale/N.J. (LEA) 1994.
- Schumacher, G.-H.: Monster und Dämonen. Unfälle der Natur. Eine Kulturgeschichte. Berlin (edition q) 1993.
- Séguin, E.: Die Idiotie und ihre Behandlung nach physiologischer Methode. Wien (Graeser) 1912.
- Shapiro, J.A.: Bakterien als Vielzeller. In: Spektrum der Wissenschaft, Jg. 1988, H. 8, S. 52-59.
- Simonov, P.V.: Höhere Nerventätigkeit des Menschen. Motivationelle und emotionale Aspekte. Berlin (Volk und Gesundheit) 1982.
- Simonov, P.V.; Asratyan, E.A. (Hrsg.): The learning brain. Moscow (MIR) 1983.
- Sinason, Valerie: Human Handicap and the Mental Condition. London (Free Ass. Books) 1994.
- Sinason, Valerie: Geistige Behinderung und die Grundlagen menschlichen Seins. Berlin (Luchterhand) 2000.
- Singer, P.: Praktische Ethik. Stuttgart (Reclam) 1984.
- Singer, P.; Kuhse, Helga: Should the Baby live? The Problem of Handicapped Infants. Oxford (Oxford UP) 1985.
- Sinz, R.: Zeitstrukturen und organismische Regulation. Berlin (Akademie) 1978.
- Slack, J.M.W.: From Egg to Embryo. Regional Specification in Early Development. Cambridge (UP) 1991².
- Smith, J.M.; Szathmáry, E.: The Origins of Life. From the Birth of Life to the Origins of Language. Oxford (UP) 2000.
- Sollier, P.: Der Idiot und der Imbezille. Hamburg (Voss) 1891.
- Spinoza, B.: Die Ethik. Lateinisch und Deutsch. Stuttgart (Reclam) 1990.
- Spitz, R.A.: Diacritic and Coenesthetic Organizations. The Psychiatric Significance of a Functional Division of the Nervous System into a Sensory and Emotive Part. In: Psychoanalytic Review, 32. Jg. (1945), S. 146-162.
- Spitz, R.A.: Das Leben und der Dialog. In: Psyche, 26. Jg. (1972), H. 4, S. 249-264.
- Spitz, R.A.: Eine genetische Feldtheorie der Ichbildung. Frankfurt/M. (S.Fischer) 1972.
- Spitz, R.A.: Der Dialog entgleist. In: Psyche, 28. Jg. (1974), H. 2, S. 135-156.
- Spitz, R.A.: Vom Säugling zum Kleinkind. Naturgeschichte der Mutter-Kind-Beziehungen im ersten Lebensjahr. Stuttgart (Klett-Cotta) 1980.
- Stark, J.A. et al. (Hrsg.): Mental Retardation and Mental Health. Classification, Diagnosis, Treatment, Services. New York (Springer) 1988.

- Steffen, H.: Psychologisches Umfeld von Behinderungen. Aus: Dennerlein, H. (Hrsg.): Handbuch der Behindertenpädagogik. Bd. 1 und 2. München (Kösel) 1979. S. 127-145 (Bd.1).
- Stellmach, Claudia: Detailhandel mit der menschlichen Natur. In: Forum Wissenschaft, 14. Jg. (1997), H. 1, S. 40-46.
- Stonier, T.: Information and the Internal Structure of the Universe. London (Springer) 1990.
- Strophal, F.: Probleme der Psychosomatik. Herausforderung an die Diskussion. In: Jahrbuch für Psychopathologie und Psychotherapie, 11. Jg. (1994), S. 202-231.
- Tembrock, G.: Biokommunikation. Reinbek (Rowohlt) 1975.
- Theunissen, G.; Wüllenweber, E. (Hrsg.): Handbuch Krisenintervention. Stuttgart (Kohlhammer) 2001.
- Tolman, S.: Kosmopolis. Die unerkannten Aufgaben der Moderne. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1994.
- Toulmin, S.: Voraussicht und Verstehen. Ein Versuch über die Ziele der Wissenschaft. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1981.
- Tran-Tong: Préface: Méthodes et perspectives. Aus: Wallon, H. (Hrsg.): L'enfant turbulent. Etudes sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental. Paris (Quadrige/PUF) 1984, 2. Aufl. S. V-XXXII.
- Trevarthen, C.; Aitken, K.J.: Brain development, Infant Communication, and Empathy Disorders: Intrinsic Factors in Child Mental Health. In: Development and Psychopathology, 6. Jg. (1994), S. 597-633.
- Turnbull, H.R., III: Fifteen Questions: Ethical Inquiries in Mental Retardation. Aus: Stark, J.A. et al. (Hrsg.): Mental Retardation and Mental Health. Classification, Diagnosis, Treatment, Services. New York (Springer) 1988. S. 368-377.
- Turvey, M.R.: Coordination. In: American Psychologist, 45. Jg. (1990), H. 8, S. 938-953.
- Turvey, M.T.: Coordination. In: American Psychologist, 45. Jg. (1990), H. 8, S. 938-953.
- van der Veer, R.; Valsiner, J. (Hrsg.): The Vygotsky Reader. Oxford (Blackwell) 1994.
- van der Veer, R.; Valsiner, J.: Understanding Vygotsky: A Quest for Synthesis. Cambridge/Mass. (Basil Blackwell) 1991.
- Vanderploeg, R.D. (Hrsg.): Clinician's Guide to Neuropsychological Assessment. Hillsdale, N.J. (LEA) 1994.
- Vernadskij, V.I.: Der Mensch in der Biosphäre. Zur Naturgeschichte der Vernunft. Frankfurt/M. (Peter Lang) 1997.
- Vernadskii, V.I.: The biosphere. New York (Nevraumont) 1998.
- Vincent, J.D.: Biologie des Begehrens. Wie Gefühle entstehen. Reinbek (Rowohlt) 1990.

- Vincent, J.-D.: Biologie des Begehrens. Wie Gefühle entstehen. Reinbek (Rowohlt) 1993.
- Voyat, G. (Hrsg.): The World of Henri Wallon. New York (Jason Aronson) 1984.
- Vygotskaja, Gita L.; Lifanova, Tamara M.: Lev Semjonovic Vygotskij. Leben - Tätigkeit - Persönlichkeit. Hamburg (Kovac) 2000.
- Vygotskij, L.S.: The Problem of Mental Retardation. Aus: Vygotskij, L.S. (Hrsg.): The Fundamentals of Defectology. Collected Works. Vol. 2. New York (Plenum-Press) 1993. S. 220-240.
- Vygotskij, L.S.: Denken und Sprechen. Frankfurt/M. (Fischer) 1972.
- Vygotskij, L.S.: Die Krise der Psychologie in ihrer historischen Bedeutung. Aus: Vygotskij, L.S. (Hrsg.): Ausgewählte Schriften Bd. 1. Köln (Pahl-Rugenstein) 1985. S. 57-278.
- Vygotskij, L.S.: Die Psychologie und die Lehre von der Lokalisation psychischer Funktionen. Aus: Vygotskij, L.S. (Hrsg.): Ausgewählte Schriften Bd. 1. Köln (Pahl-Rugenstein) 1985. S. 353-362.
- Vygotskij, L.S.: Die psychischen Systeme. Aus: Vygotskij, L.S. (Hrsg.): Ausgewählte Schriften Bd. 1. Köln (Pahl-Rugenstein) 1985. S. 319-352.
- Vygotskij, L.S.: Geschichte der höheren psychischen Funktionen. Münster (LIT-Verlag) 1992.
- Vygotskij, L.S.: Defect and Compensation. Aus: Vygotskij, L.S. (Hrsg.): The Fundamentals of Defectology. Collected Works. Vol. 2. New York (Plenum-Press) 1993. S. 52-64.
- Vygotskij, L.S.: Compensatory Processes in the Development of the Retarded Child. Aus: Vygotskij, L.S. (Hrsg.): The Fundamentals of Defectology. Collected Works. Vol. 2. New York (Plenum-Press) 1993. S. 122-138.
- Vygotskij, L.S.: Defectology and the Study of the Development and Education of Abnormal Children. Aus: Vygotskij, L.S. (Hrsg.): The Fundamentals of Defectology. Collected Works. Vol. 2. New York (Plenum-Press) 1993. S. 164-170.
- Vygotskij, L.S.: The Problem of Mental Retardation. Aus: Vygotskij, L.S. (Hrsg.): The Fundamentals of Defectology. Collected Works. Vol. 2. New York (Plenum-Press) 1993. S. 220-240.
- Vygotskij, L.S.: Introduction to E. K. Gracheva's book: The Education and Instruction of Severely Retarded Children. Aus: Vygotskij, L.S. (Hrsg.): The Fundamentals of Defectology. Collected Works. Vol. 2. New York (Plenum-Press) 1993. S. 212-219.
- Vygotskij, L.S.: The Diagnostics of Development and the Pedological Clinic for Difficult Children. Aus: Vygotskij, L.S. (Hrsg.): The Fundamentals of Defectology. Collected Works. Vol. 2. New York (Plenum-Press) 1993. S. 241-291.
- Vygotskij, L.S.: The Problem of the Environment. Aus: van der Veer, R.; Valsiner, J. (Hrsg.): The Vygotsky Reader. Oxford (Blackwell) 1994. S. 338-354.
- Vygotskij, L.S.: Die Lehre von den Emotionen. Eine psychologiehistorische Untersuchung. Münster (LIT-Verlag) 1996.

- Vygotskij, L.S. (Hrsg.): Vorlesungen über Psychologie. Marburg (BdWi-Verlag) 1996.
- Vygotskij, L.S.: Das Problem des geistigen Zurückbleibens. Aus: Jantzen, W. (Hrsg.): Jeder Mensch kann lernen - Perspektiven einer kulturhistorischen (Behinderen-)Pädagogik. Neuwied, Berlin (Luchterhand) 2001. S. 135-163.
- Vygotskij, L.S. (Hrsg.): Ausgewählte Schriften Bd. 1. Köln (Pahl-Rugenstein) 1985.
- Vygotskij, L.S. (Hrsg.): Ausgewählte Schriften Bd. 2. Köln (Pahl-Rugenstein) 1987.
- Vygotskij, L.S.: The Collective as a Factor in the Development of the Abnormal Child. Aus: Vygotskij, L.S. (Hrsg.): The Fundamentals of Defectology. Collected Works. Vol. 2. New York (Plenum-Press) 1993. S. 191-208.
- Vygotskij, L.S. (Hrsg.): The Fundamentals of Defectology. Collected Works. Vol. 2. New York (Plenum-Press) 1993.
- Vygotskij, A.S.: Zur Pädagogik und Psychologie der kindlichen Defektivität. In: Die Sonderschule, 20. Jg. (175), H. 2, S. 65-72.
- Waddington, C.: The Evolution of an Evolutionist. Edinburgh (UP) 1975.
- Wallon, H.: Die psychische Entwicklung des Kindes. s'Gravenhage (Rotdruck) 1973.
- Wallon, H.: La vie mentale. Paris (ed.sociales) 1982.
- Wallon, H. (Hrsg.): L'enfant turbulent. Etudes sur les retards et les anomalies du développement moteur et mental. Paris (Quadrige/PUF) 1984, 2. Aufl.
- Wallon, H.: Les orgines du caractère chez l'enfant. Paris (Quadrige/PUF) 1993, 3. Aufl.
- Weinert, F. (Hrsg.): Pädagogische Psychologie. Köln (Kiepenheuer & Witsch) 1967.
- Weingarten, M.: Organismuslehre und Evolutionstheorie. Hamburg (Kovac) 1992.
- Weltgesundheitsamt: Definition der Behinderung. In: UNESCO-Kurier, 22. Jg. (1981), H. 1, S. 32.
- Wendeler, J.: Psychologische Analysen geistiger Behinderung. Weinheim (Beltz) 1976.
- Wendeler, J.: Geistige Behinderung. Weinheim (Beltz) 1993.
- Whiting, H.T.A. (Hrsg.): Human Motor Action. Bernstein Reassessed. Amsterdam (North-Holland) 1984.
- WHO: International Classification of Impairments, Disabilities, and Handicaps. Geneva (World Health Organization) 1980.
- WHO: Internationale Klassifikation der Schäden, Aktivitäten und Partizipation (I-CIDH-2). Beta-1 Entwurf zur Erprobung Juni 1997. Deutschsprachiger Entwurf Mai 1998. Frankfurt/M (VDR) 1998.
- Wittgenstein, L.: Vorlesungen über die Philosophie der Psychologie 1946/47. Frankfurt/M. (Suhrkamp) 1991.
- Wolpert, L.: The Triumph of the Embryo. Oxford (UP) 1991.

Wulff, C. (Hrsg.): Vom Menschen. Handbuch Historische Anthropologie. Weinheim (Beltz) 1997.

Yaroshevsky, M.G.: Ivan Sechenov. Moscow (MIR) 1986.

Zemp, Aiha; Pircher, Erika: Weil das alles weh tut mit Gewalt. Sexuelle Ausbeutung von Mädchen und Frauen mit Behinderung. Wien (Bund. Ministerium f. Frauen) 1996.

Zigler, E.; Hodapp, R.M.: Behavioral Functioning in Individuals With Mental Retardation. In: Annual Review of Psychology, 42. Jg. (1991), S. 29-50.

Zimpel, A.: Polarisierung der Aufmerksamkeit - eine pädagogisch-mathematische Studie. In: Mitteilungen der Luria-Gesellschaft, 2. Jg. (1995), H. 2, S. 4-58.

Zimpel, A.: Der Wille zur Norm. In: Behinderte in Familie, Schule und Gesellschaft, 21. Jg. (1998), H. 2, S. 1-21.